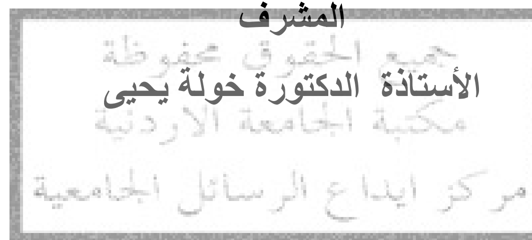
فاعلية برنامج تعليمي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد

إعداد

سامر عبدالحميد الحساني

المشرف

الأستاذة الدكتورة خولة يحيى



قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية الخاصة

كلية الدراسات العليا

الجامعة الاردنية

كانون الثاني 2005

نوقشت هذه الرسالة/ الأطروحة :

(فاعلية برنامج تعليمي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد)

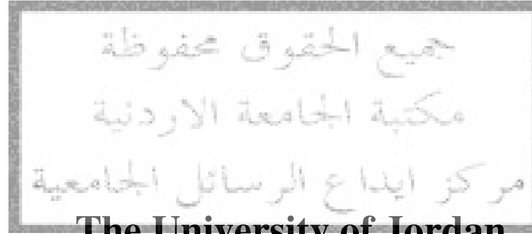
وأجيزت بتاريخ 2005/12/30 ....

أعضاء لجنة المناقشة	التوقيـــــــــع
الدكتورة: خولة أحمد يحيى(مشرفا). أستاذ التربية الخاصة.	....
الدكتور: محمد نزيه حمدي (عضوا) أستاذ الإرشاد النفسي.	....
الدكتور: إبراهيم الزريقات (عضوا) أستاذ مساعد التربية الخاصة	....
الدكتور:محمد إلياس العزاوي (عضوا) أستاذ علم النفس (الجامعة الهاشمية)	....

الجامعة الأردنية
نموذج التفويض

أنـا سـامر عبـد الحميـد حمـود الحـساني، أفـوض الجامعـة الأردنيـة بتزويـد نـسخ مـن رسالتـي/ أطروحتـي للمكتبات أو المؤسسات أو الهيئات عند طلبها.

التوقيع:
التاريخ:



The University of Jordan
Authorization form

I, Samer A, H, Al-Hassani, authorize the University of Jordan to supply copies of my Thesis\ Dissertation to libraries, establishments or individuals on request.

Signature:

Date:

نوقشت هذه الرسالة/ الأطروحة :

(فاعلية برنامج تعليمي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد)

وأجيزت بتاريخ 2004/12/30

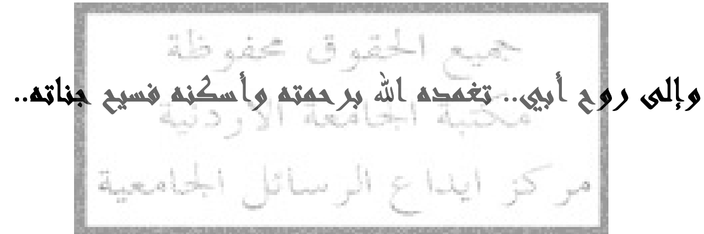
أعضاء لجنة المناقشة	**التوقيـــــــــــع**
الدكتورة: خولة أحمد يحيى(مشرفا). أستاذ التربية الخاصة.	....
الدكتور: محمد نزيه حمدي (عضوا) أستاذ الإرشاد النفسي.	....
الدكتور: إبراهيم الزريقات (عضوا) أستاذ مساعد التربية الخاصة	....
الدكتور:محمد إلياس العزاوي (عضوا) أستاذ علم النفس (الجامعة الهاشمية)	....

الإهـــــداء

إلى من علمتني أن العطاء أجمل بكثير..

و أعطتني بلا حدود..

أمـــــي الحبيبة.. أطال الله بقاءها..



وإلى روح أبي.. تغمده الله برحمته وأسكنه فسيح جناته..

إلى من كانت لي الالهام وغداء الروح..

إلى شقيقاتي وأشقائي الأعزاء..

أهدي ثمرة جهدي المتواضع هذا...

سامر

الشـــــكر والتقـــــدير

الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على سيد الخلق والمرسلين ســيدنا محمــد و على اله وصحابته ومن تبعهم إلى يوم الدين، وبعد؛

أتوجه بجزيل الشكر والعرفان وعظيم الامتنان إلى الأستاذة الدكتورة خولة أحمد يحيى على ماقدمته لي من دعم وعون طوال فترة دراستي العليا، أو فترة إعداد الرسالة، فجزاها الله كل الخير.

وأتوجه بالشكر والتقدير للدكتور محمد نزيه حمــدي والــدكتور إبــراهيم الزريقــات والدكتور محمد إلياس العزاوي لتفضلهم بقبول مناقشة الرسالة ولما سيبدوه من ملاحظات قيمة ستسهم في إغناء هذا البحث.

وأتوجه بالشكر والتقدير للمركز العربي للتربية الخاصة من كادر إداري وفنــي لمــا قدموه لي من مساعدة وتسهيلات خلال فترة إعداد هذه الرسالة.

وأتوجه بالشكر والتقدير للأستاذ علاء بني النعيم معلم التربية الخاصة بمدرسة التربية الحديثة لما قدمه من عون ومساعدة، أسهمت في إعداد هذه الرسالة.

ولا يفوتني أن أشكر شقيقاتي وأشقائي على ما قدموه من دعم لي ومساندة خلال دراستي وإعدادي لهذا البحث.

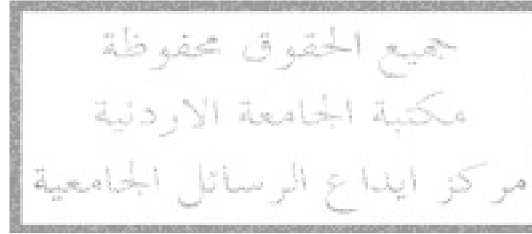
وأشكر الأمانة العامه للتربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية وعلى رأسها الــدكتور ناصر الموسى، والدكتور إبراهيم العثمان مدير التوحد لما قدموه من نصح وإرشاد.

وفي الختام أشكر هذه الأرض الطيبة بلدي الثاني المملكة الأردنيــة الهاشــمية وأهلهــا الطيبين، الذين سررت بالعيش بينهم وتذوقت كرمهم وهنئت بمذاق قهوتهم، فقد زرعوا مكانتهم داخل القلب، فشكرا جزيلا.

قائمة المحتويات

الجـــداول

المــلاحق



فاعلية برنامج تعليمي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد

إعداد

سامر عبد الحميد حمود الحساني

المشرف

الأستاذة الدكتورة خولة يحيى

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس مدى فاعلية برنامج تعليمي باللعب في تنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد، وتألفت العينة من مجموعتين كل منهما من (10) أطفال يعانون من التوحد، وقد طبق عليهم مقياس الاتصال اللغوي لدى الطفل التوحدي كاختبار قبلي وبعدي، كما طبق برنامج تعليمي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد على العينة التجريبية.

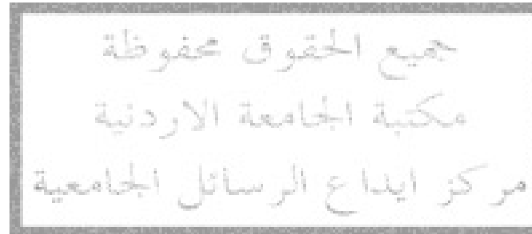
وقد أظهرت النتائج:
وجود فروق في مهارات الاتصال اللغوي لدى مجموعة من أطفال التوحد قبل تطبيق برنامج تعليمي باللعب وبعده، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وبالنسبة لمهارات الاتصال اللغوي فقد أشارت نتائج الدراسة إلى ما يلي:

ــ وجود فروق في مهارة التقليد لدى مجموعة من أطفال التوحد قبل تطبيق برنامج تعليمي باللعب وبعده لصالح المجموعة التجريبية.
ــ عدم وجود فروق في مهارة الانتباه لدى مجموعة من أطفال التوحد قبل تطبيق برنامج تعليمي باللعب وبعده.
ــ وجود فروق في مهارة الفهم والتعرف لدى مجموعة من أطفال التوحد قبل تطبيق برنامج تعليمي باللعب وبعده لصالح المجموعة التجريبية.

ــ عدم وجود فروق في مهارة التعبير لدى مجموعة من أطفال التوحد قبل تطبيـــق برنـــامج تعليمي باللعب وبعده.

ــ وجود فروق في مهارة توظيف المفاهيم لدى مجموعة من أطفال التوحد قبل تطبيق برنامج تعليمي باللعب وبعده لصالح المجموعة التجريبية.



المقدمة:

يعد التوحد Autism أحد فئات التربية الخاصة التي تم التعرف إليها حديثا؛ إذ عرف لأول مرة على يد الطبيب الأمريكي ليو كانر (1943) Leo Kanner الذي أطلق مفهوم التوحد على هؤلاء الأطفال.

وقد كان في السابق عدد من التسميات مثل توحد الطفولة المبكرة Early Childhood Autism و فصام الطفولة Childhood Schizophrenia والنمو غير العادي Abnormal Development.

وقد زاد الاهتمام بهذا الاضطراب بكل جوانبه، بدأ من ماهيته وتعريفاته ومرورا بأنواعه وأسبابه التي لا تزال غير قابلة للحسم، فالبعض يرى أنها أسباب تعود للبيئة والوالدين، والبعض الاخر ينسبها لأسباب في الأعصاب، أو تلف في الدماغ، و البعض ينسبها للجينات.

وبما أن هذه الفئة تمثل نسبة ليست قليلة في أي مجتمع، فإن الحاجة ماسة وملحة لمزيد من البحوث والدراسات في كل المجالات التي تهتم بهم، وفي المجال الأكاديمي، لانزال نحتاج إلى الكثير للوصول إلى المدى الذي يمكن أن نستند عليه في إعدادهم بالشكل المأمول، خصوصا انه في حالة عدم الاهتمام بهم فإن ذلك قد يؤثر عليهم وينقص من فرص دمجهم في المجتمع، وبالتالي من قدرتهم على الاستقلالية الذاتية التي هي في الأساس الهدف من برامج التربية الخاصة بشكل عام.

وتظهر أعراض التوحد في غضون الثلاث سنوات الأولى من عمر الأطفال الذين يعانون منه، و يعد من الألغاز المحيرة في جميع جوانبه (الشامي، 2000).

ويعاني أطفال التوحد من مظاهر أساسية تميزهم عن غيرهم عند التشخيص، على الرغم من صعوبة تشخيصهم، وعدم وجود اختلاف شكلي جذري يميزهم عن العاديين، وتشابه كبير مع ذوي الاضطربات النمائية الأخرى، وأحيانا مع الأطفال المعاقين عقليا من حيث نسبة الذكاء؛ حيث يظهر أطفال التوحد تدنيا في العلامات و في نسب الذكاء في مقاييس الذكاء الشائعة، واهم ما يميز أطفال التوحد هو العجز الواضح في استخدام اللغة والتواصل اللغوي وغير اللغوي، الذي يعود إلى أسباب محورية تنسب إلى القصور و الضعف في اختزان المهارات اللغوية الأساسية، التي إن انعدمت فإنه من الصعب التواصل مع الغير، مثل الانتباه والتقليد، وغيرها من المهارات الأساسية.

ويفتقر أطفال التوحد أيضا إلى التواصل الاجتماعي الفعال؛ فلديهم قصور في تكـــوين علاقات اجتماعية فعالة والحفاظ عليها، وميل دائم للعزلة والعيش بطريقة خاصـــة ومختلفـــة، وأحيانا تصبح شاذة وغريبة ومثيرة للدهشة.

ويعد اللعب Play من الأمور التي يمكن بها التعرف إلى أطفـــال التوحـــد، فأطفـــال التوحد يلعبون بطريقة مختلفة عن الأطفال الأسوياء، ولا يميلون لإشراك الغير باللعب. ومـــع ذلك فإن من الطرق التي يمكن التواصل بها مع الأطفال بشكل عام والتوحديين بشكل خـــاص اللعب، إذ يعد اللعب أول وسيلة للأطفال للاتصال مع الكبار، سواء كان ذلك لفظيا أو حركيـــا أو حسيا أو غيره، وقد ظهر عدد من الدراسات التي تناولت التوحد بشكل عام سواء كان طبيا أو نفسيا أو تربويا وظهرت دراسات تناولت اللعب والتوحد و أخرى تناولت اللغة واللعب عند الأطفال التوحديين والأثر على بعضهم البعض.

إن إعداد برنامج تربوي يعنى بالتوحديين، سوف يعود بالنفع على التوحديين في كل المجالات، بشكل مباشر أو على ذويهم أو الحكومات أو المؤسسات التي تهتم بهم و إن التقدم والسيطرة على هذا الاضطراب ليس إلا ثمرة الدراسات والبحوث التي تعنى بهم، والدراسات التي تهتم بإعداد برامج تربوية، تهدف في النهاية الوصول إلى أعلـــى درجـــات الاســـتقلالية والاعتماد على النفس و الاندماج مع المجتمع. وبرنامج تعليمي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد هو واحد من تلك البرامج، والاتصال اللغوي أداة حيوية للتعامل مع المجتمع والحصول على الكفايات النفسية والاجتماعية والمهنية، وهكذا سيعود النفـــع علـــى الأطفـــال التوحديين، وبالتالي ستعم الفائدة على الأسر وعلى المجتمعات.

الخلفية النظرية

لقد ظهر عدد من التعريفات التي حاولت تفسير التوحد، وإعطاء مفهوم يحدد ماهيتـــه، ويعد كانر أول من حاول تعريف التوحد؛ فقد عرفه على أنه اضطراب يظهر فـــي الثلاثـــين شهرا الأولى، ويعاني الأطفال المصابون بهذه الحالة من عدم القدرة على الاتـــصال وانعـــدام اللغة، وإذا ما وجدت فإنها لا تزيد على كونها ترديدا أو مصاداة لما يقوله الغير، كما يظهرون مظاهر سلوك نمطية ومقاومة للتغيير بالروتين وضعف القدرة على التخيل أو الربط (الراوي، 2000).

وقد عرفته الجمعية الأمريكية للتوحـــد American society of Autism (1999) على أنه اضطراب نمائي معقد، يظهر في السنوات الأولى من العمر، الذي يؤثر على وظائف الدماغ؛ إذ إنه يؤثر على النماء العام لمناطق الدماغ المسؤولة عن التفاعل الاجتماعي وجهاز التواصل، وأطفال التوحد لديهم صعوبات في التواصل اللفظـــي وغيـــر اللفظـــي والتفاعـــل الاجتماعي ونشاطات اللعب وقضاء أوقات الفراغ.

أما مجلس البحث الوطني الأمريكي National Research Council (2001) فقـــد عرفه على أنه اضطراب طيفي يختلف في الشدة والأعراض التي يظهرها الأطفال، فتتنـــوع أعراض التوحد تبعا للشدة والعمر، فلا توجـــد مظـــاهر ثابتـــة، بـــل تتغيـــر مـــع مـــرور الوقت.(الزريقات، 2004)

ومما سبق يمكن الاستنتاج أن التوحد اضطراب نمائي يظهر في الـــشهور الثلاثـــين الأولى يؤثر على الاتصال سواء كان لفظيا أو غير لفظي، كما يؤثر على التفاعل الاجتماعي، ويظهر هؤلاء الأطفال أشكالا متعددة من المظاهر مثل السلوك النمطي والمصاداة ورفـــض التغيير والانسحاب والعزلة وردود ألافعال غير المناسبة في مواقف معينة ونوبـــات غـــضب وعدوان وعدم القدرة على استغلال أوقات الفراغ.

نسبة انتشار التوحد:

لا تتأثر نسبة الإصابة بالتوحّد تبعا لثقافة المجتمعات، أو باختلاف اللون، أو الفروقات السياسية، أو الحالة الاقتصادية، ولكن ظهوره يتأثر باختلاف الجنس؛ أذ تشير الدراسات إلى أن التوحد أكثر شيوعا بين الذكور منه بين الإناث.

وقد أشار كانر Kanner في السابق إلى أن نسبة انتشار التوحد هي 4 أو 5 حالات لكل 10000 طفل، أما الدراسات الحديثة فتشير إلى أن نسبة انتشار التوحد تصل إلى حالة واحدة لكل 1000 طفل (Janzen, 2003).

أسباب التوحد

كان الاعتقاد السائد في السابق، أن أسباب التوحد تعود إلى عوامل أسرية، والمعاملة السيئة والقاسية من الآباء، أو من أحدهم، وأخذ هذا الاعتقاد جدلا كبيرا بين العلماء، إلى أن تبدد هذا الرأي عندما اتفق العلماء على أن التوحد هو اضطراب نمائي مستقل وليس لسوء المعاملة أو الحاجة للمحبة والحنان أي دور مسبب في حالة التوحد.

وأصبحت الآراء تتجه نحو عوامل أخرى من شأنها أن تؤدي للإصابة بالتوحد، مثل العوامل الجينية أو البيئية أو الجسمية أو غيرها، و تحاول الأبحاث الحديثة معرفة مدى تأثير الأطعمة على الإصابة بالتوحد، ولعل أبرز أسباب التوحد تكمن فيما يلي:

1) العوامل البيئية

لقد أشارت الدراسات الحديثة إلى وجود ارتباط بين حالات توحد وإصابات بمرض الحصبة الألمانية في أبحاث أجريت في بريطانيا، ووجد أن الآباء لم يكونوا قد قاموا بتطعيم أبنائهم. وقد زاد الاعتقاد بأن العوامل البيئية قد يكون لها دور في الإصابة بالتوحد، ولكن حتى ألان لا يمكن الجزم بان أي عامل بيئي مسبب رئيسي للتوحد.

2) العوامل الجينية

تؤكد الشواهد على إسهامات جينية في الإصابة بالتوحد؛ إذ أجريت دراسات على عائلات وتوائم، وأظهرت هذه الدراسات أن نسبة الانسجام في التوائم أحادية اللقاح Monozygotic اكبر منها في التوائم ثنائية اللقاح Dizygotic وهي قابلة للتوريث أكثر

بنسبة 90%، أما الدراسات على عائلات فقد أظهرت نتائجها أن الأساس الجيني للتوحد معروف، ولكن صيغة الانتقال الجيني غير معروفة، فالتحليل ألعزلي المعقد يشير إلى نموذج غامض.

وتشير بعض الدراسات أن بعض المناطق في الكروموسومات تحتوي على جين أو أكثر مسبب للتوحد. وقد يرتبط التوحد أيضا ببعض الاضطرابات المختلفة لأسباب جينية، مثل التشوه الجيني الموروث Tuberous Sclerosis أو خلل كروموسومي موروث Fragile X أو إعاقة جينية موروثة Neurofibromatosis، وهذه الحالات تظهر بانسجام قليل في كل حالات التوحد، ولكن قد تأكدت معلومات مهمة حول تأثير العوامل الجينية على الإصابة بالتوحد (Fred, 2003).

3) عوامل صعوبات الحمل والوراثة

يعتقد الاختصاصيون في مجال التوحد، بوجود تأثير لصعوبات الحمل والولادة بالإصابة بالتوحد، شأنها شأن الكثير من الإعاقات الأخرى، ومن هذه الصعوبات في فترة الحمل، وعمر الأم الحامل، حيث احتمالية الإصابة بالتوحد تزيد إذا زاد عمر الأم عن 35 عاما، كما أن التعرض للأشعة وتناول العقاقير والأمراض المعدية كالحصبة وغيرها، من شأنه أن يؤدي إلى الإصابة بالتوحد، أما بالنسبة للولادة، فان نقص الأوكسجين واختلاف العامل الرايزيسي ووجود براز الطفل مع سوائل الولادة، كلها يمكن أن تؤدي إلى الإصابة بالتوحد (كوهين، واخرون، 2000).

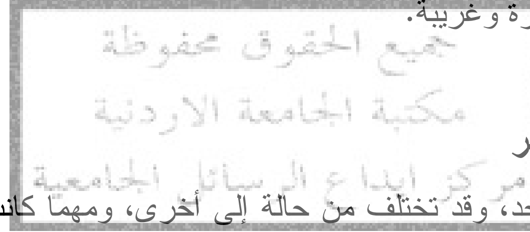
4) العوامل البيوكيميائية

تشير بعض الدراسات، إلى أن هنالك ارتباطا بين بعض حالات التوحد والتغير في كيميائية الدم، وذلك بعد أخذ عينة دم عند بعض الأطفال التوحديين وفحص الدم والبلازما، كما تؤثر الناقلات العصبية عند التوحديين، حيث توجد لديهم مستويات عالية من السيرتونون Serotonin والدوبامين Dopamine، التي يمكن الاستفادة منها في تخفيف حالات التوحد.

وتؤكد الأبحاث أن العوامل المسببة للتوحد أيا كانت، تؤدي إلى إصابات في الدماغ وهذه الإصابات هي التي تسبب التوحد (Balls, 1996).

قياس التوحد وتشخيصه

يعد قياس التوحد وتشخيصه من القضايا الصعبة في مجال التربية الخاصة؛ إذ لا تظهر على أطفال التوحد أية مميزات جسمية، أو مظاهر شكلية قد تقود إلى الجزم أن هذه الحالة هي توحد، ولكن من الممكن التنبؤ بالتوحد بالخصائص والسمات والطريقة التي يتواصل بها أطفال التوحد وتفاعلهم الاجتماعي، كما أن هنالك العديد من السمات التي من الممكن أن تساعد في تشخيص الأطفال على أنهم توحديون؛ إذ إن معظمهم لا يستخدمون اللغة، حتى لو وجدت فهي لا تزيد على كونها ترديد لما يقول الآخرون، كما أن لديهم قصور في التفاعل الاجتماعي، وضعف في الانتباه الذي من شأنه أن يظهر بتركيز الأطفال في الضوء أو أي شيء معين، كما أنهم يميلون إلى مظاهر السلوك النمطية، فقد يمضي أطفال التوحد فترة طويلة في تحريك شيء معين بصورة متكررة وغريبة.



أهمية التشخيص المبكر

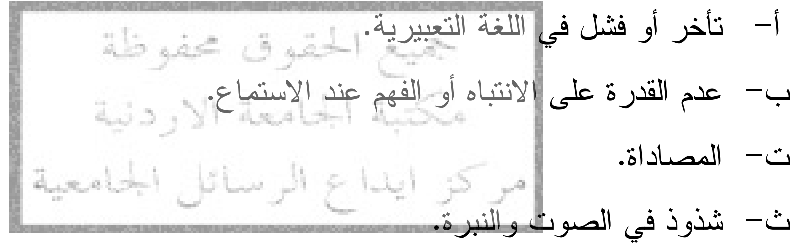
تتعدد مظاهر التوحد، وقد تختلف من حالة إلى أخرى، ومهما كانت المظاهر، فإن اكتشاف التوحد في السنوات الثلاث الأولى مهم جدا لأن ذلك له تأثير على حالة الطفل ومستقبله ألتأهلي، حيث يبدأ التعامل الجاد مع الطفل التوحدي من السنة الثالثة من عمره، حيث يخضع الطفل التوحدي لكشوفات طبية، وتقدم له الأدوية والتدخلات الطبية اللازمة، وقياسا دقيقا لحالته، وأهمية إحالته إلى المراكز المتخصصة، تم يعد له برامج تأهليه مناسبة، تشمل على دراسة حالة خاصة، وبرامج لتعديل سلوكه، وبرامج تعليمية، تتناسب ومستوى شدة حالته، ومدى الحاجة إلى أية إجراءات أخرى، وكل هذه التدخلات من شأنها الإسهام في تحسن مستوى التوحدية لديه، وأي إهمال قد يؤدي إلى تدهور في حالته الصحية ومستوى الإعاقة لديه، فعلى سبيل المثال فان بعض المشكلات السلوكية قد تستمر إلى سن 13 سنة وأحيانا إلى سن 30 سنة، وبالتالي يصعب التعامل معه والسيطرة على الطفل كلما تأخرت التدخلات. كما أن لغة الطفل التوحدي تعد معدومة، فهو يحتاج إلى عملية تطوير للغة لديه في السنوات الأولى أو تزويده بطرق أخرى تعويضية، كل هذه التدخلات قد لا تجدي إذا تأخرت عملية التعرف إلى الطفل التوحدي(Hawlin, 2000).

ورد في الدليل التشخيصي والإحصائي الرابع Diagnostic and Statistical Manual (DSM-IV 1994)، الصادر عن جمعية الأطباء النفسيين الأمريكية American Psychiatric Association (APA) ، أعراض التوحد وتشمل العيوب التالية التي يجب أن تظهر قبل سن الثالثة:

1) إعاقة نوعية في الاتصال اللغوي.
2) إعاقة نوعية في التفاعل الاجتماعي.
3) أنماط تكرارية من السلوكيات والاهتمامات.

ويظهر الاضطراب بأشكال مختلفة لكل منطقة من المناطق السابقة كالتالي:

أولا: الاتصال اللغوي:



أ- تأخر أو فشل في اللغة التعبيرية.
ب- عدم القدرة على الانتباه أو الفهم عند الاستماع.
ت- المصاداة.
ث- شذوذ في الصوت والنبرة.

ثانيا: التفاعل الاجتماعي:

أ- عدم القدرة على التواصل بالعين أو استخدام تعبيرات الوجه.
ب- عدم القدرة على إنشاء علاقات اجتماعية أو تطويرها.
ت- عدم الاستمتاع مع الجماعة.
ث- عدم التفاعل مع الآخرين.
ج- الميل للعزلة.
ح- الفشل باللعب مع الأقران.

ثالثا: الاهتمامات

أ- الانجذاب نحو أشياء محددة وغير مألوفة.
ب- مظاهر سلوك نمطية.
ت- الميل لروتين محدد لا يتغير.
ث- اللعب بطريقة خاصة ومختلفة.(الزريقات، 2004)

وعند تشخيص التوحد لابد من توافر فريق متكامل من الأطبـــاء والاختـــصاصيين لكل منهم دور حيوي ومهم في عملية تشخيص أطفال التوحد، ويتكـــون فريـــق التـــشخيص الاكلينكي مما يلي:

1) طبيب الأطفال:

يعد طبيب الأطفال احد أهم أفراد الفريق الإكلينيكي التشخيـــصي، حيـــث يـــستطيع وصف حالة الطفل الصحية من حيث معدل الضغط و حالة التنفس والعوامل الصحية الأخرى مثل وجود الأمراض والالتهابات أو وجود أعراض مصاحبة مثل الصرع وغيرها، كما انـــه من الممكن أن يمنع الطبيب تناول بعض الأطعمة أو النصح بتناول أطعمة، إضافة إلى إمكانية صرف بعض الأدوية اللازمة أو الضرورية في هذه الحالة.

2) الطبيب النفسي

يعد الطبيب النفسي حجر الزاوية في العملية التشخيصية، حيث يقوم بجمـــع البيانـــات والإحصائيات اللازمة للحالة، ويقوم بمقابلة أفراد الفريق الآخرين والأسر، ويقـــوم بالاتفـــاق معهم حول مصير الطفل وتحديد الحالة بدقة، وما يلزم من إجراءات تدخلية في حالة الطفـــل، حيث يتم تحديد العلاجات الطبية إذا لزم الأمر، وإمكانية إحالة الطفل إلـــى مراكـــز للتربيـــة الخاصة وما يحتاج إليه الطفل من برامج تأهيلية وغيرها.

3) اختصاصي النطق

يعد اختصاصي النطق احد أهم عناصر الفريق التشخيصي، حيث يقـــوم اختـــصاصي النطق باستبعاد أية أسباب أخرى قد تكون السبب في كون الطفل لا يتحدث باستخدام أســـاليب علمية، إضافة إلى تحديد حالة الطفل ومستوى النطق لديه، وبما أن معظم أطفـــال التوحـــد لا يستطيعون الكلام، فهو يحدد المهارات اللازمة لتنميتها عند الطفـــل إضـــافة إلـــى اهتمامـــه بالأصوات التي يصدرها الطفل وقدرته العشوائية في استخدام الإشارات والإيماءات ومشكلات الانتباه والتركيز والتقليد والمحاكاة والتعرف إلى الأشياء.

4) طبيب الأنف والأذن والحنجرة

يتم عرض الطفل من البداية على طبيب الأنف والأذن والحنجرة لاستبعاد أي سبب قـــد يمنع الطفل من عملية السمع؛ حيث يبدو الطفل التوحدي وكأنه غير قادر على السمع، فهو لا يبدي اهتماما عندما يتحدث الآخرون، إلا أنه قد ينتبه إلى مثيرات أخرى مثل قفل البـــاب أو فتحه، ويستخدم أطباء الأنف والأذن والحنجرة مقاييس خاصة بالسمع.

5) طبيب الأعصاب

لا يعد طبيب الأعصاب وطبيب الوراثة أحد العناصر الرئيسية في عملية التشخيص، ولكن من الممكن الاستعانة بهما إن لزم الأمر؛ إذ من الممكن الاستعانة بطبيب الأعصاب لتحديد النشاطات الكهربائية في الدماغ، كما انه من الممكن الرجوع لطبيب الوراثة لتحديد التاريخ الوراثي للطفل والعوامل المتعلقة بالجينات(سليمان، عبد الله، 2003).

ولقد توصل عدد من المختصين إلى أدوات تساعد في تشخيص التوحد مثل قوائم الشطب وغيرها، وأهم تلك المقاييس ما يلي:

1. قائمة شطب سلوك التوحديين.

Checklist for Autism in Toddler (CHAT)

2. مقياس تقدير الأطفال التوحديين.

Childhood Autism Rating Scale (CARS)

3. مقابلة والدي التوحديين.

Parents Interview for Autism (PIA)

4. قائمة جليام لتقدير سلوك التوحديين.

Gilliam Autism Rating scale (GARS)

5. قائمة تقدير مظاهر السلوك للأطفال التوحديين وغير الأسوياء.

Behavior Rating Instrument for Autistic and other atypical children (BRIAC) (يحيى،2000).

عند تشخيص الأطفال التوحديين، فانه من المهم إعداد تقييم عام لحالة الطفل وقدراته الوظيفية والقصور ألنمائي لديه ومستوى اللغة والتفاعل الاجتماعي مع المحيطين، كما انه من الضروري جمع معلومات مختلفة عن الطفل للوصول إلى تشخيص دقيق عن الطفل، وأهم هذه المعلومات ما يلي:

أ- دراسة حالة الطفل

تحتوي دراسة الحالة على وصف لتاريخ الحالة، وتشتمل على فترة الحمل وفترة الولادة وفترة ما بعد الولادة وفترة النمو الحالية، إضافة إلى أساليب طبية متبعة مع الطفل و العقاقير التي يتناولها الطفل إن وجدت، ويذكر في تاريخ الحالة معلومات شخصية عن الآباء.

ب- التاريخ الوراثي للحالة

يحتوي التاريخ الوراثي على وصف كامل للتاريخ الوراثي للحالة وللأسرة، وإذا ما كانت هنالك حالات توحد أخرى في العائلة إضافة إلى الأمراض الوراثية في العائلة.

ت- التقييم السلوكي

يحتوي على وصف للأعراض السلوكية التي يظهرها الطفل وهل يحتاج الطفل إلى تعديل سلوك وما هي الأساليب المتبعة في تعديل سلوك الطفل(Brany, 1996).

خصائص أطفال التوحد

يتصف أطفال التوحد بصفات عديدة تميزهم عن غيرهم من المعاقين، سواء كانت خصائص سلوكية أو اجتماعية أو حركية، ومن أهم هذه الخصائص ما يلي:

الخصائص السلوكية

كان كانر Kanner، الذي أطلق على أطفال التوحد مفهوم توحد الطفولة المبكر Early Childhood Autism، يرى انه من الممكن وصف التوحد بمعيارين اثنين من خلال الملاحظة، وهما عزل النفس الشديد والإصرار على التماثل، والسلوك الأخر الذي يظهر هو مقاومة التغيير في البيئة بالروتين اليومي مع مظاهر سلوك نمطية تظهر في حركات نمطية تكرارية بسيطة.

و يرى كانر أن أطفال التوحد لديهم ضعف في التواصل بالعين Poor Eye Contact، حيث يتجنب أطفال التوحد النظر للعين مباشرة، وما يتصف به أطفال التوحد يختلف عن ما يظهر أحيانا عند الأطفال في السنوات المبكرة من خجل أو بعض الصفات التعويضية مثل ما يعتقده بعض الأطفال غير الأسوياء، أن الصمت يجعله بمأمن، أو بعض مظاهر السلوكي التي يطورها بعض الأطفال مثل الصمت الانتقائي Elective Mutism، أو الصفات التي تظهر على الأطفال المبعدين عن أسرهم تحت وطأة الظروف المختلفة.

ومن الخصائص التي ذكرها كانر في وصف الأطفال التوحديين أيضا، الاستجابات غير العادية لأنواع متعددة من المثيرات الحسية، والمشكلات المعرفية التي تؤثر على

التواصل واللغة الرمزية واللعب التخيلي وإعاقات محددة في المهارات الحركية إضـافة إلـى عدم القدرة على التقليد.ومع ذلك فان أطفال التوحد يحتفظون بالكثير من المهارات الايجابيـة، مثل المهارات اليدوية مع الأهداف والذاكرة الجيدة التي يحتفظ بها هؤلاء متى أرادوا ذلك.

وقد اهتم الكثيرون من الاختصاصيين في مجال التوحد بالصفات التي تظهر عند أطفال التوحد، والتي تميزهم عن غيرهم من المعاقين، خصوصا لما يتميز به السلوك الظاهر عنـد هؤلاء الأطفال من تعقيد واختلاف، ومن هذه الصفات ما يلي:

- القصور في التفاعل الاجتماعي
- انعدام أو ضعف اللغة والتواصل، وفي حالة وجودها، فهي تتميز بتكرير إلي لمقاطع معينة ومصاداة.
- يميل أطفال التوحد إلى تطوير أعراض كآبة وحزن شديد.
- استخدام غير طبيعي للألعاب، واللعب بطريقة غريبة ومختلفة.
- ظهور مظاهر سلوك مضطربة عديدة مثل النشاط الزائد والتشتت والعـدوان وإيـذاء ألذات، وتظهر مظاهر السلوك هذه بنسب مختلفة من طفل لآخر.
- ردود أفعال مبالغ فيها تجاة الآلام الجسدية، وأحيانا تظهر ردود أفعال غير مبالية تجاه الآلام الجسدية (Rutter, Schopler, 1979).

الخصائص الاجتماعية

يختلف القصور في التفاعل الاجتماعي الذي يظهره الأطفال التوحديون عن أقـرانهم من الأطفال الأسوياء، و يعود في الأساس إلى ما يتصف به أطفـال التوحـد مـن سـمات وخصائص سلوكية ومعرفية، فهي التي تحجبهم عن إقامة العلاقات الناجحة أو حتى إقامتهـا بالأساس، فتلك الخصائص لا تؤهلهم للاستمرار في علاقات فهم يفتقـرون إلـى المهـارات الأساسية اللازمة، ولا توجد لديهم قدرة على التواصل بسبب الافتقار إلـى تلـك المهـارات وانعدام اللغة، التي هي الوسيلة، وعدم وجود مهارات اتصال بديلة.

لقد استخدم وينج (1992) Wing مصطلح العجز الاجتماعي في وصف الخـصائص الاجتماعية عند أطفال التوحد، وذكر ثلاثة مظاهر أساسية في وصف هذا العجز هي:

1. العجز في إقامة علاقات اجتماعية.
2. العجز في إقامة اتصالات مع الغير.
3. العجز في تبني مفهوم وتصور اجتماعي.

ويعود السبب في العجز في إقامة علاقات اجتماعية إلى أن أطفال التوحد يميلون إلى الوحدة واللامبالاة نحو الغير، وعدم فهمهم لماهية الجماعة، وعدم القيام بعلاقات اجتماعية مع الغير حيث تظهر العلاقات معهم أحادية الجانب، ولكنهم يلتزمون فقط بما يشعرهم بالسعادة مثل اهتمامهم بمواعيد النزهة، أو ما تجبرهم الغرائز عليه مثل تذكر مواعيد الطعام أو الذهاب للحمام.

حتى عندما يقوم أطفال التوحد بروابط اجتماعية فانه ينقصهم فهم آلية تلك الروابط والسلوك الاجتماعي الطبيعي؛ إذ يفتقر أطفال التوحد إلى غياب الرغبة في الاتصال بالغير، ومحدودية التعبير الذي لا يظهر إلا عند الضرورة فقط، وحتى عند إبداء ملاحظات فلا تكون لها أية علاقة بالسياق الاجتماعي، و بالمقابل فإنهم يصرفون النظر عن استجابة الغير ولا يشاركون في الحديث المتبادل.

أما ضعف التفاهم والتصور الاجتماعي فانه يظهر فيما يلي:

- غياب التقليد والتظاهر والنشاطات المشتركة
- حتى في حالة تقليد الغير، فانه يقوم بذلك من دون فهم حقيقي لمعنى ما قام به من تقليد.
- تكرار تصرفات غير معقولة تلقائيا، كأن يمثل دورا قد شاهده في التلفاز، ولكن من دون فهم وإحساس الموقف (الفوزان، 2000).

الخصائص المعرفية

يجد أطفال التوحد صعوبة في توظيف المهارات المعرفية واستخدامها، حيث ينتقي أطفال التوحد الانتباه في البيئة التي ينتمون إليها، كما أن لديهم قصورا في التمييز الحسي فقد يقومون بتغطية عيونهم إذا ما اشتموا رائحة كريهة.

و يستجيب هؤلاء الأطفال بطريقة شاذة للمثيرات الحسية، فقد لا يبالون بأشياء من المفروض أنها مؤذية، أو لا يتأثرون بالأصوات العالية والروائح المزعجة أو الأشخاص ومن الممكن أن يحدث العكس في ظروف مناقضة تماما.

وتشير الإحصائيات أن 40% من أطفال التوحد لديهم إعاقات عقلية متوسطة وشديدة، حيث نسبة ذكائهم من 50– 55، و 30% لديهم إعاقات عقلية بسيطة مصاحبة حيث نسبة ذكائهم من 50 – 70، و 30 % نسبة ذكائهم 70 أو أكثر، ويشير البعض إلى أن خصائص الأطفال التوحديين تؤثر بنسب ذكائهم فهم في بعض الأحيان يعرفون الإجابة ولكنهم يمتنعون عن الإدلاء بها.

ومهما يكن فان أطفال التوحد لديهم قصور في المهارات المعرفية مثل الانتباه، فهم لا ينتبهون إلى ما هو جدير بالانتباه، كما أن استخدامهم للذاكرة يعتمد فقط على الأشياء التي يريدون تذكرها مثل مواعيد التنزه وغيرها، ولديهم صعوبة في التركيز لفترات طويلة (Jordan, Powell, 2002).

الخصائص الحركية

يظهر أن أطفال التوحد متشابهون في مستوى النمو الحركي مع أقرانهم من الأسوياء؛ إذ يتماثل الطفل التوحدي مع العاديين، مع وجود تأخر بسيط، ومع ذلك توجد بعض الفروق البسيطة عن غيرهم من الأسوياء.

و يستطيع الأطفال التوحديون المشي والركض والقفز، ولكن ليس كمقدرة الأطفال العاديين، فعندما يقف أطفال التوحد، فهم يقفون بطريقة مختلفة قليلا، فيميلون إلى حني رؤوسهم كأنهم يبحثون أو ينظرون إلى شي تحت أقدامهم، وعندما يتحركون فان كثيرا منهم لا يحرك ذراعه إلى جانبه، كما يكرر أطفال التوحد حركات معينة كثيرا، فيقومون بضرب الأرض بأقدامهم إلى الأمام والخلف بشكل الي، وترتبط مظاهر السلوك هذه بحالتهم النفسية إن كانوا فرحين أوحزينين أو غاضبين.

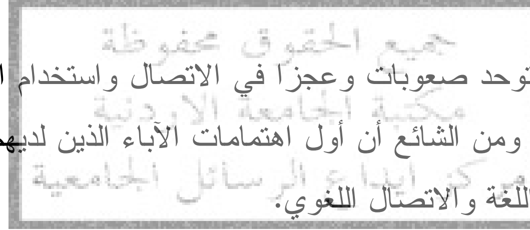
و يلاحظ على أطفال التوحد الافتقار إلى التوازن عند المشي أو عند حمل شيء معين، فيميلون كثيرا، وتشعر أنهم على وشك الوقوع، وحتى عند ممارسة تمارين أو ألعاب معينة فانه من الملاحظ افتقارهم إلى التوازن.

ويطور أطفال التوحد حركات معينة بقصد الإثارة الذاتية، فيضعون أيديهم على أعينهم ويدورون حول أنفسهم لفترات طويل دون أن يشعروا بالدوار.

ومن الملاحظ كثيرا على أطفال التوحد، أن كثيرا منهم لديهم نشاط حركي زائد؛ إذ تعد من المشكلات الشائعة لدى أطفال التوحد خصوصا الصغار منهم، أما نقص الحركة فهي اقل شيوعا عند أطفال التوحد، وإذا ما وجدت فإنها تتحول بعد حين إلى النشاط الزائد Hyperactivity، وتتم ملاحظة بعض المظاهر الحركية العنيفة عند أطفال التوحد التي يقومون بها بقصد إيذاء ألذات (سليمان، 2001).

الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد

يمر الأطفال بمراحل نمو متعددة؛ إذ يبدأ الأطفال بالبكاء منذ الولادة، ويتعلمون في هذه المرحلة جذب انتباه الكبار، ثم تبدأ مرحلة الأصوات الوجدانية ، الذي يصبح البكاء فيها إراديا منذ نهاية الشهر الأول ويصبح دليلا على الحالات الانفعالية، ويتبعها مرحلة المناغاة بعد الثلاثة شهور الاولى، ويصدر الأطفال في هذه المرحلة اصواتا متشابهة، حتى الأطفال الصم والبكم يصدرون اصواتا في هذه المرحله، وفي نهاية السنه الأولى تقريبا تبدأ مرحلة الكلام ومعظم الأطفال في هذه المرحلة يبدءون بكلمة (ماما) أو ()بابا). ويكتسب الأطفال أول عشرة كلمات بصعوبة كبيرة، حيث يستغرق ذلك قرابة السنة والنصف، ثم بعد ذلك يزيد استعدادهم لتعلم المزيد من الكلمات والجمل وتراكيب الجمل.(الزعبي، 2001).



ويظهر أطفال التوحد صعوبات وعجزا في الاتصال واستخدام اللغة، وتأخر النماء النطقي أو الحاجة للنطق، ومن الشائع أن أول اهتمامات الآباء الذين لديهم أطفال شخصوا على أنهم توحديون، هي اللغة والاتصال اللغوي.

وحتى لو وجدت اللغة لدى أطفال التوحد، فإنها لا تكون مفهومة، ويصدرها أطفال التوحد فقط بقصد الإثارة الذاتية وليس بقصد التواصل مع الآخرين، كما يفشل أطفال التوحد أيضا في تطوير الاتصال الإيمائي، مثل الإشارة للأهداف أو عرض الأهداف.

إن الافتقار لمثل هذه الإيماءات، يعوضها أطفال التوحد باستخدام أيدي الغير عند التعبير، البالغين أو الأقران، لاستخدامها كأداة، وهذا الاستخدام لأيدي الغير يشبع الكثير من الحاجات لديهم.

ويستطيع 50% فقط من أطفال التوحد التطوير الوظيفي للغة، ولكن اكتسابهم للغة لا يخلو من إظهار مميزات لغوية غير طبيعية مثل ترديد عبارات غريبة وعكس للضمائر والمصاداة وغيرها، ومهما يكن فان أطفال التوحد يصعب عليهم تركيب جملة صحيحة أو استخدام قواعد اللغة وفهمها أو التحدث في موضوع واضح ومعين، وكل ذلك ناتج عن افتقارهم للمهارات الأساسية للاتصال مثل الانتباه والربط والتسمية وغيرها، وكذلك المهارات الأساسية المعرفية مثل الانتباه والتذكر والتركيز وغيرها من المهارات التي تؤهل لاكتساب اللغة أولا ثم تطويرها واستخدامها بشكل صحيح (Law, Parkinson, 2000).

بعض المشكلات اللغوية عند أطفال التوحد

يظهر أطفال التوحد الكثير من المشكلات اللغوية التي تظهر لديهم نتيجة لأسباب عديدة أهمها: أن معظم أطفال التوحد غير قادرين على اكتساب اللغة أساسا، ومن هذه المشكلات:

1. **عكس الضمائر:**

من النادر أن يقوم الأطفال العاديون بعكس الضمائر، ولكن من الشائع أن يعكس أطفال التوحد الضمائر، فهم لا يستخدمون الضمائر أنت، أنا، نحن، بالشكل الصحيح فعندما ينادون شخصا ما فإنهم يستخدمون الضمير (أنا) وعندما يتحدثون عن أنفسهم فإنهم يستخدمون الضمير (أنت) أو (هو)، ويقوم أطفال التوحد تجنبا للحيرة بذكر الاسم بدلا من الضمير، فيذكر اسمه بدلا من ذكر الضمير (أنا).

2. **الأسئلة المتكررة:**

إن النقص المعرفي الحاصل عند أطفال التوحد الذي ينتج عن النقص في التزود بالمعرفة اللازمة وبالتالي التبادل والاتصال مع الغير، يجعل أطفال التوحد في حيرة عند مواجهة أي موقف تعليمي أو حياتي يومي وخصوصا ما هو متعلق بالخبرات الجديدة التي تجعلهم يميلون إلى الأسئلة وتكون أسئلتهم غالبا بشكل خاطئ، وعندما يرغب أطفال التوحد بشئ ما فإنهم كثيرا ما يطلبون شيئا أخر، فمثلا قد يطلب طفل التوحد الماء في حين انه يريد لعبته ويكرر في طلب الماء مما يجعل الكبار في حيرة.

3. **الفهم الحرفي:**

يميل أطفال التوحد إلى الفهم الحرفي في كل شئ؛ فهم لا يستطيعون التفرقة ما بين الكلمة وما هو المقصود من الكلمة، وبمعنى اخر فإنهم يتبعون الكلمة ولا يتبعون ما يقصد المتحدث ونتيجة لذلك، فان أطفال التوحد قد يفهمون أحيانا عكس ما يقصد المتحدث.

4. **الحديث العفوي ومهارة الحوار:**

يفتقر أطفال التوحد إلى إنتاج الجمل و تركيبها إضافة إلى الابتكارية بالحديث، فهم يتوقفون فجأة، ويتحدثون فجأة ويتميز حديثهم بأنه مبهم وغير واضح ومن الصعب أن يفهم،

إضافة إلى انه من الصعب أن تتطور لغتهم أكثر من ذلك، كما يفتقرون إلى مهارات الحـــوار وما يستخدم به من كلمات ولذلك يفهمون تماما ما يريدونه هم، لذلك قد يبدو عليهم الغضب في غير محله أو يطلقون كلمات لا يقصدون ما تعنيها.

5. المصاداة:

المصاداة هي تكرار لجملة أو مقطع، وقد تكون المـــصاداة فوريـــة Immediate Echolalia وهي تكرار لجملة أو مقطع في الحال ذكر، أو قـــد تكـــون مـــصاداة متـــأخرة Delayed Echolalia وهي لمقطع أو جملة ذكرت في السابق ربما قبل ســـاعة أو يـــوم أو أسبوع أو منذ زمن، وقد تستخدم المصاداة أحيانا كاستراتيجيات تعليمية، ولكن أطفال التوحـــد يستخدمون المصاداة في غير محلها، فهم يستخدمونها عرضا في وقت غير مناسب وبدون فهم لما تعنيه وبطريقة شاذة وغريبة، ويعود السبب في ذلك إلى أن أطفـــال التوحـــد يـــستخدمون المصاداة بغرض الإثارة الذاتية أو كسلوك استحواذي، ويستخدم أطفال التوحد المصاداة مـــن دون فهم لما يعني ما قام بترديده ولكنهم اعجبو باللفظ فقط أو بالموسيقي اللفظية أو بالطريقـــة التي لفظت بها الجملة ولذلك يكررونها (Law, Parkinson, 2000)

صعوبات الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد

يعاني أطفال التوحد من صعوبات عديدة في الاتصال اللغوي تظهر في الفشل باستخدام المهارات الأساسية للاتصال اللغوي التي تعد الأدوات الحيوية للاتصال ومن غيرها يـــصعب التواصل بالشكل المأمول ومن أهم هذه المهارات التي يحتاج أطفال التوحد إلى تطويرها:

1. الانتباه

يختلف أطفال التوحد في استجاباتهم للمثيرات البيئية، فالمثيرات التي يستجيب لهـــا الأسوياء قد لا يعيرها أطفال التوحد أي اهتمام بقصد أو من دون قصد، وإن انتقاءهم للمثيـــر يجلب الدهشة فقد لا يكون جديرا حتى بالملاحظة، وعندما ينتبهون لمثير معين ويكون جـــدير بذلك فانه يكون بطلب من الكبار، وافتقارهم للانتباه بالشكل الطبيعي يعد من الأسباب الرئيسية التي تضعف التواصل بشكل عام.

2. التقليد

يتعلم الأطفال السلوك بالتقليد، فهم يقلدون الكبار في كل شئ، وقد يكون التقليد لفظيا أو حركيا، أما أطفال التوحد فهم لا يستطيعون التقليد بالشكل الطبيعي، فهم لا يستطيعون تقليد الأصوات، وحتى عندما يقلدونها، فهم يقلدونها من دون فهم وبقصد الإثارة الذاتية، وعندما

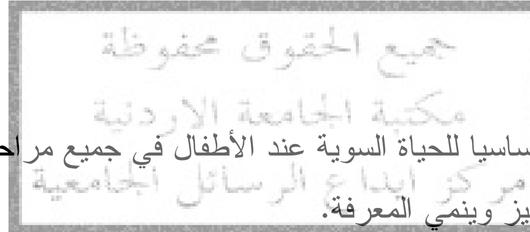
يقلدون الحركات فهم يقلدونها بشكل خاطئ، فمثلا عندما يريدون الضرب كفا بكف مع شخص أخر، فهم يديرون راحة اليد للداخل، وافتقارهم للتقليد بالشكل الطبيعي يضعف من فرص التواصل.

3. الفهم

يرجع الضعف الحاصل عند أطفال التوحد في الفهم إلى الضعف في التمييز السمعي، وهذا من الأمور المهمة التي تضعف من فرص التواصل لديهم.

4. ضعف الحصيلة اللغوية

تضعف قلة المفردات اللغوية، و تقلل صعوبة فهم المفاهيم المجردة من فرص التواصل، فأكثر المحادثات التي تجري في حضور الطفل التوحدي غير مفهومة بالنسبة له، بسبب عدم اكتسابه للمفردات اللازمة للتحدث (Howlin, 2000).



اللعب وأطفال التوحد

يعد اللعب متطلبا أساسيا للحياة السوية عند الأطفال في جميع مراحل الطفولة، فاللعب يجذب الانتباه ويزيد التركيز وينمي المعرفة.

تعريف اللعب

توصل العديد من المهتمين باللعب من مراجعة الأدب السابق في مجال لعب الأطفال، إلى أن تعريفات اللعب تتمحور حول ثلاثة مجالات أساسية هي اللعب كنزعة واللعب كسلوك ملاحظ واللعب كإطار.

وقد عرف بياجيه Piagt اللعب على انه عملية تحويل المعلومات الواردة لتلائم حاجات الفرد، فاللعب والتعليم والمحاكاة جزء لا يتجزأ من عملية النماء (الهنداوي، 2003).

الألعاب التربوية

تعد اللعبة التربوية أحد الأنشطة التي يبذل فيها الأطفال جهودا كبيرة لتحقيق هدف ما في ضوء قوانين معينة. وتعرف أيضا بأنها نشاط منظم منطقيا في ضوء مجموعة من القوانين، وقد تطورت الألعاب التربوية مؤخرا بحيث أصبحت تخدم الأهداف التعليمية من أجل تطوير المهارات في اللغات والتواصل وغيرها (الحيلة، 2002)

أنواع اللعب

يتأثر اللعب كثيراً بالنمو المعرفي، وتتأثر المعرفة باللعب، وذلك التأثير يظهر كثيراً عند الأطفال في المراحل المبكرة، وقد صنف بياجيه Piget اللعب تبعاً للتصنيف النمائي كالتالي:

1- اللعب التدريبي أو الوظيفي Functional or practical Play:

تبدأ هذه المرحلة عند الأطفال من سن الميلاد وحتى السنتين الأوليتين، أي في المرحلة الحس حركية، ويتأثر لعب الأطفال في هذه المرحلة بجسمه وبالبيئة المحيطة به. وعلى الرغم من أن الأطفال في هذه المرحلة يقومون باللعب بقصد المتعة، إلا أن هذا النوع من اللعب ينمي لديهم التآزر الحس حركي، ويحدث هذا اللعب عادة كاستجابة للأنشطة العقلية وللحاجة والنشاط.

2- اللعب الرمزي Symbolic Play:

ويظهر هذا النوع في اللعب من الفترة بعد سن الثانية ويصل حتى السنة السابعة تقريباً ويندمج مع مرحلة التفكير فيما قبل العمليات، ويطلق بياجيه على هذه الفترة مرحلة اللعب التخيلي Imaginary Play أو اللعب الإيهامي Fantasy Play، و يظهر الأطفال فيه قدراتهم الإبداعية والجسمية ووعيهم الاجتماعي، ويحاول الطفل أن يخضع الواقع بحيث يلائم اهتماماته وحاجاته الخاصة، كما يستخدم الكلمات ليرمز إلى تصوراته وأفكاره ومشاعره الداخلية.

ويتميز اللعب الرمزي بالتمركز حول ألذات، والطابع الفردي الزائد للصور والرموز التي يستخدمها، ويصبح اللعب الرمزي في المرحلة التطورية بشكل متتابع أكثر تفصيلاً وتنظيماً.

و يتميز هذا النوع بإضفاء شخصيته على الأشياء Personification، كالتكلم مع الدمى أو الأشياء غير الحية، أو الألعاب التي تضمنت مخلوقات يتخيلها الطفل. كما يتميز اللعب الرمزي بالاستخدام الإيهامي للمواد التي تتضمن استخداماً معيناً للمواد.

ويقسم بياجيه هذا النوع من اللعب إلى قسمين هما:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة الأنشطة الانفرادية الرمزية Solitary Symbolic Play التي تشمل مراحل تظهر بالتتابع في غضون السنتين الثانية والثالثة.

المرحلة الثانية: وهي المرحلة الرمزية الجماعية Collective Symbolic وتظهر من السنة الثالثة حتى السابعة ويسودها اللعب الدرامي.

3- اللعب وفقاً لقواعد Games Wig Rules:

وتبدأ هذه المرحلة من السن السابعة، حيث يستطيع الطفل في هذه المرحلة اللعب ألعاباً لها قوانين وأنظمة، ويكيف سلوكه وفقاً لذلك، ويطلق على هذا النوع من اللعب، اللعب المنظم.

4- اللعب البنائي Constructive Play:

ويسمى هذا النوع من اللعب، اللعب التركيبي، ويتصف هذا النوع بنمو الابتكارية والقدرة على ممارسة ألعاب تؤدي إلى نمو المعرفة والتعرف إلى طبيعة الأشياء، وينمي هذا النوع المهارة التي هي من شروط الابتكارية.

و توجد تصنيفات أخرى عديدة للعب منها التصنيف الاجتماعي لبارتن Parten الذي يركز على التفاعل مع الأقران وينقسم إلى اللعب الفردي واللعب الجماعي.

أما التصنيف حسب طبيعة اللعب فيقسم اللعب إلى:

1- اللعب الحر Free Play: وفي هذا النوع يفعل الطفل ما يريد وكما يريد.

2- اللعب الموجه Oriented or Guided Play: ويطلق عليه اللعب المنظم، فهو مخطط له وموجه تربوياً ينطوي على أهداف كثيرة لها علاقة بجوانب النمو المتعددة (شاس، 2001)

التعليم باللعب:

يعد اللعب مطلبا مهما وحيويا في حياة الأطفال الصغار، فاللعب فرصة جيدة للاستمتاع ولقضاء أوقات الفراغ، وتفريغ الطاقات ويجد الأطفال ذاتهم باللعب، فباللعب يحقق الأطفال ذاتهم، إضافة إلى أن اللعب ينمي الترابط الاجتماعي باللعب مع الغير وتحقيق أهداف سامية مثل التعاون والتفاني وغيرها.

و يتعلم الأطفال باللعب قيمة الجزاء والثواب، ويهيؤهم للتكيف في مستقبل حياتهم، وذلك باستجاباتهم في أثناء اللعب. فاللعب ليس مضيعة للوقت بل ضرورة واجبة لنمو الطفل، فالطفل في سنواته الأولى تشكل الحركة محور نشاطه في الحياة، ففي أثناء اللعب يتعلم كيفية

التمشي مع ظروف الحياة، وكيفية إتقان الحركات الأساسية ويكتسب الثقة بنفسه، ولا يحتاج الطفل إلى مهارات ذات درجة عالية عند تعلمه الحركة، وإنما يستلزم القدرة على التحرك بطرق مختلفة وبمؤثرات معينة، فعندما يحاول الطفل تعلم الحركة فهو يتعلم بأدائه لحركة فهي وسيلة أكثر من كونها غاية، فالطفل يستخدم جسمه لاكتساب مزيد من المعرفة عن نفسه وعن العالم المحيط به، فهو يزداد خبرة وتعلما بالحركة، والتعلم ليس قاصراً على اكتساب المعلومات عن قدراته الجسميه والعقلية فقط، بل الحركة ضرورة بيولوجية لازمة للنمو.

و تؤدي الحركة لدى الطفل دوراً حيوياً مهما في تشكيل قدراته العقلية والانفعالية والاجتماعية والجسمية، فاللعب أساس تكوين خلق الطفل ودوافعه وتعويده على الحياة الاجتماعية السلمية، فمن دون اللعب يبقى الطفل وحيداً ويخرج عن كونه سوياً ويفتقد المهارات الاجتماعية اللازمة ويفتقد للكثير من الخبرات الضرورية لتكوين طفل سليم قادر على الاعتماد على نفسه وقادر على التعلم(محمد، السكري 1997).

للعب فوائد تربوية نفسية كثيرة في حياة الأطفال وإذا لقيت التوجيه اللازم فإنه من الممكن أن تكون الألعاب ذات فوائد تعليمية وعلاجية ومن أهم الفوائد والوظائف للعب ما يلي:

- أداة تربوية ووسيلة تساعد في إحداث تفاعل مع البيئة.
- وسيلة تعليمية تقرب المفاهيم إلى الأطفال وتساعدهم في إدراك معاني الأشياء.
- أداة فعالة في تنشئة الأطفال.
- أداة تعبير وتواصل بين الأطفال بغض النظر عن الاختلافات اللغوية والثقافية.
- من الأدوات الأساسية التي تنقل بها المعرفة والتعلم.(الحيلة، 2003).

اللعب عند أطفال التوحد

لقد أظهرت الاختبارات التي طبقت على أطفال التوحد ارتباطا كبيرا بين التوحد والضعف في سلوك اللعب والتواصل الاجتماعي، و أظهرت مراجعة الأدبيات السابقة أن هنالك قصورا في اللعب الرمزي واللغة الرمزية وهي في المجالات التي يظهر أطفال التوحد بها إعاقة محددة.

وإذا قورن أطفال التوحد مع أطفال لديهم إعاقات مختلفة غير التوحد، فان هنالك اختلافا كبيرا بينهم من حيث اللعب الرمزي واللعب الهادف من حيث النوعية، ويعود السبب

في ذلك إلى الارتباط بين العجز في اللغة واللعب عند أطفال التوحد، إضافة إلى القدرة على التفكير والمهارات المعرفية.

وأشارت بعض الدراسات إلى أن أطفال التوحد لديهم عجز حسي حركي في التقليد والمهارات الحركية التي تؤثر سلبا على اللعب لديهم.

استراتيجيات لتحسين سلوك اللعب

اقترح ريتج وسالم Ratge and Salim بعض الاستراتيجيات لترقية سلوك اللعب والتفاعل الاجتماعي عند أطفال التوحد وهي كالتالي:

1) إعطاء التعليمات المباشرة لأطفال التوحد في الألعاب وسلوك اللعب
2) استخدام الأقران لترقية السلوك الاجتماعي
3) استخدام الأيدي في وضع الجسم تشمل المسافة والتفاعل
4) استخدام الألعاب أو وسائل الألعاب
5) مشاركة الكبار باللعب مع أطفال التوحد(Mickel, 1994).

الأهداف التعليمية لأطفال التوحد

عند تعليم أطفال التوحد هنالك أهداف رئيسية تتناسب واحتياجات أطفال التوحد وأهمها:

1. تنمية التواصل اللغوي وغير اللغوي، وتنمية اللغة الاستقبالية والتعبيرية
2. تنمية التواصل الاجتماعي، وتحسين سلوك اللعب
3. تنمية المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة
4. تنمية المهارات الاستقلالية
5. تنمية المهارات المعرفية.(Jenzen, 2003) .

أما عناصر البرنامج الفعال في تعليم أطفال التوحد، فهناك عناصر يجب أن تتوفر في أي برنامج معد لتدريس أطفال التوحد وهي كالتالي:

1. لابد أن تحتوي المناهج على أهداف تركز على مواقع الضعف عند أطفال التوحد، وان تكون واضحة ومحددة.
2. أن تكون البيئة التعليمية منظمة ومتفاعلة مع ماهية البرنامج، وان تكون المهارات التعليمية واضحة ومحددة وتحتوي على إرشادات مباشرة وتعامل مباشر بين أطفال

التوحد، وان يكون المعلمون على درجه عالية من التدريب الجيد على التعامل مع أطفال التوحد، وان تتناسب النسبة بين المعلمين والأطفال في الصف، وان يستخدم المعلمون أساليب ومصادر بصرية إضافة إلى أساليب التعميم التي من المفترض أن تكون موجودة.

3. أن يحدد المنهاج احتياجات أطفال التوحد الحالية، وان يراعي التنبؤ بالمستقبل مع الاحتفاظ بروتين معين لخدمة الأطفال قبل التغيير وفي أثنائه.
4. أن يحتفظ البرنامج بالمرونة وإمكانية التعديل عند الحاجة
5. أن يشتمل البرنامج على جميع الخدمات الإضافية مثل تحسين التواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي وترقية اللعب(Jenzen, 2003).

وهناك مجموعة نقاط يجب مراعاتها عند تدريس الطلاب التوحديين من أهمها:

- الجلوس في مواجهة الطفل في أثناء التعليم.
- استخدام وسائل ومعينات متنوعة.
- التعليم في مكان هادئ وخال من المثيرات البصرية والسمعية.
- إعداد الأدوات مسبقاً.
- جذب انتباه الطفل.
- عدم قطع عملية التعليم.
- الاهتمام في أثناء التعليم بردود أفعال الطفل، والعلامات التي تظهر على وجهه.
- استثارة الطفل بأكثر من قناة حسية.
- استخدام مدعمات مختلفة.
- استخدام أسلوب الحث والتشجيع.

وأخيرا إضافة شيء ذي قيمة إلى الطفل يفيده في حياته، ويرفع من درجة تواصله واعتماده على ذاته واندماجه مع من هم من حوله (الزيتون، 2003).

مشكلة الدراسة وأهميتها:

يعاني أطفال التوحد من العجز في استخدام اللغة وتطويرها، وفي حالة وجودها فإنها عبارة عن ترديد لما يقوله الآخرون، فهم بطريقة أو بأخرى لديهم تأخر أو قصور في تطوير اللغة المنطوقة، وهم بحاجة ماسة إلى تنمية مهارات الاتصال اللغوي (الراوي، 2000).

ويعد الفشل في تطوير لغة مفيدة من الأعراض المبكرة للتوحد، ويعاني أطفال التوحد مع تقدم العمر حتى سن دخول المدرسة، من الافتقار إلى القدرة للاستجابة والتعبير عن أنفسهم فالعديد منهم لديهم مشكلات في فهم اللغة خارج نطاق السياق، فلغتهم ممثلة بتقليد ماذا يسمعون في الكلمة أو طبقة الصوت أو النغمة، وغالبا بدون معنى (الزريقات، 2004).

لذلك فإن إعداد برنامج تعليمي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد يعد من القضايا المهمة التي يمكن أن تؤثر إيجابا عليهم وعلى ذويهم، وفي دراسة اجراها كل من سيجمان و انجر (1984) Sigman and Ungere استهدفت التعرف على مدى الارتباط بين اللعب والسلوك الحسي – الحركي من جهة والنمو اللغوي من جهة أخرى، لدى أطفال التوحد والمعاقين عقليا والعاديين، أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة دالة احصائيا بين اللعب ونمو اللغة لدى أطفال التوحد، واجرى ستاهمر (1995) Stahmer دراسة على تدريس مهارات اللعب لأطفال التوحد لربط سلوك اللعب باللغة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة فاعلية اللعب في تنمية اللغة عند أطفال التوحد.

وقد اعد الباحث برنامجا تعليميا باللعب يساعد في تنمية الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد، يمكن استخدامه في المراكز التي يوجد فيها أطفال توحد.

وبالتحديد الدراسة حاولت الإجابة على السؤال التالي:

- ماهي فاعلية برنامج تعليمي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي لدى مجموعة من أطفال التوحد؟

ويمكن صياغة الفرضية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (α=0.05) في الاتصال اللغوي بين المجموعة التجريبية والضابطة من أطفال التوحد على الدرجة الكلية والدرجات الفرعية للمقياس.

أهداف الدراسة ومبرراتها:

هدفت الدراسة الحالية الاستفادة من اللعب كوسيلة للاتصال مع أطفال التوحد وتنمية مهارات الاتصال لديهم، وإعداد برنامج تعليمي لهم يحتوي على مجموعة أنشطة تعليمية تنمي مهارات الاتصال اللغوي، وبالتالي معرفة فاعلية برنامج تعليمي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي لديهم.

أما مبررات الدراسة فيمكن تلخيصها بما يلي:

- قلة البرامج الخاصة بأطفال التوحد لتنمية الاتصال اللغوي لديهم؛ إذ يعاني أطفال التوحد من عجز في التواصل الفعال مع الغير.
- أهمية الأنشطة المختلفة التي يقدمها برنامج تعليمي باللعب بالنسبة لأطفال التوحد.
- تعد الدراسة الأولى في الأردن على أطفال التوحد التي استخدم معهم برنامج تعليمي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي لديهم.
- إغناء مجالات الاهتمام بأطفال التوحد؛ إذ لا تزال الدراسات التي تهتم بالأطفال التوحديين في المجتمعات العربية قليلة.

الدراســـات السابقـــة

لقد تقدم مستوى العناية بذوي الاحتياجات الخاصة في الفترة القصيرة الماضـــية، وذلـــك نتيجة للجهود المبذولة في مجالات البحوث العلمية، وقد ظهرت الكثير من الدراســـات التـــي تناولت التوحد في كل المجالات، ولعل مجال التواصل اللغوي احد أهم المجالات التي تناولتها الدراسات السابقة، وفيما يلي ملخص لبعض الدراسات العربية والأجنبية التي ركـــزت علـــى التواصل واللعب عند أطفال التوحد.

الدراسات العربية

هناك بعض الدراسات العربية التي اجريت على أطفال التوحد ولم تكن حول البرامج التعليمية التي تخدم هؤلأ الأطفال ومن الامثلة عليها:

أجرى الزارع (2003) دراسة هدفت التوصل إلى دلالات صدق وثبات لصورة سعودية من قائمة تقدير السلوك التوحدي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء قائمة تقدير السلوك التوحدي والمؤلفة من (216)، ثم طبقت الأداة على عينة مكونة من (809) طفل وقد اشتملت العينـــة على مجموعة أطفال عاديين (ن = 60) ومجموعة أطفال توحـــديين (ن = 60) ومجموعـــة أطفال معاقين عقليا (ن = 60)ضمن الفئات العمرية (7-9)(10-12)(13-15).

وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الفئة العمرية (7-9، 10-12، 13-15) على بعد واحد من الأبعاد السبعة المكونة للمقيـــاس وهـــو بعـــد العناية بالذات، بينما لم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأبعاد الـــستة المتبقية المكونة للمقياس أو على المقياس الكلي.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل متغيري الحالـــة العقلية والفئة العمرية على ستة أبعاد وللمقياس الكلي.

وأجرى آل مطر 2001) دراسة نمائية مقارنة لأبعاد السلوك ألتكيفي لدى عينة من الأطفال التوحديين والأطفال المعوقين عقليا في المملكة العربية السعودية، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على التغيرات التي تطرأ على أبعاد السلوك ألتكيفي بازدياد أعمـــارهم الزمنيـــة، ومن ثم المقارنة بين هذه التغيرات. تكونت عينة الدراسة من(101) طفـــل توحـــدي و (87) طفلا معاقا إعاقة عقلية بسيطة من الملتحقين في برامج التربية الخاصة الحكومية والأهلية في المدن الرئيسية الثلاث بالمملكة العربية السعودية واستخدم في هذه الدراسة مقياس فـــيلا نـــد للسلوك ألتكيفي (صورة المقابلة). وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نمو مستوى أداء الأطفال التوحديين على بعد التواصل، وبعد مهارات الحياة اليومية، ومجال اللغة التعبيرية، ومجال المهارات الذاتية، ومجال الأنشطة المنزلية، بازدياد أعمارهم الزمنية.

وهناك دراستين عربيتين أشارت إلى استخدام برامج مع أطفال التوحد ومن الامثلة عليها:

درست أبو السعود (2001) فاعلية استخدام برنامج علاجي معرفي سلوكي في تنمية الانفعالات والعواطف لدى أطفال التوحد، حيث ركزت هذه الدراسة على استثارة انفعالات وعواطف الطفل ألتوحدي، في محاولة للخروج به من عزلته، وجعله يتكيف مع الآخرين ويتفاعل معهم، كما ركزت الدراسة على استثارة انفعالات وعواطف الوالدين وتعديل سلوكهم وأفكارهم نحو الطفل والاضطراب ودفعهم للمشاركة الإيجابية مع طفلهم، إضافة إلى رفع كفاءة العلاقة بين الوالدين والطفل لتحقيق بيئة مناسبة لنمو الطفل وتفاعلات سوية تكفل تعديل سلوك الطفل.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الانفعالات السلبية للوالدين تجاه الطفل التوحدي قبل وبعد البرنامج العلاجي لصالح بعد تطبيق البرنامج..

وأجرت نصر (2001) دراسة عن مدى فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التوحديين، هدفت إلى محاولة وضع مقياس تقديري لقياس مهارات الاتصال اللغوي لدى الأطفال التوحديين، وإعداد برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التوحديين، ووضع برنامج إرشادي مقترح لاباء الأطفال التوحديين.

وقد تألفت عينة الدراسة من (10) أطفال من سن (8الى12) سنة، لديهم توحد بدرجة متوسطة، في مدرسة الفيرهفن بالإسكندرية، وتتبعت الدراسة أسلوبا تطبيقيا على مجموعة واحدة لمعرفة مدى التأثير، استمر البرنامج أربعة أشهر متواصلة بواقع العمل مع الأطفال طوال اليوم، طوال الأسبوع.

وتوصلت النتائج إلى تحقيق الفرض الأول بأن هنالك فروقا ذات دلالة إحصائية قبل تطبيق البرنامج وبعده، وذلك على تنمية مهارات الاتصال اللغوي لدى (عينة الدراسة)، كما توصلت الدراسة إلى تحقيق الفرض الثاني بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات كل طفل قبل تطبيق البرنامج وبعده، واحتلت مهارة (التقليد) – (التعرف والفهم) – (الانتباه) المراكز الأولى في تنمية الاتصال اللغوي لدى عينة الدراسة أيضا.

الدراسات الأجنبية

أجرى مـــارجوري و كريـــستي و كيلـــسو (Marjorie, Christy, and Kelso 2001) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية تدريس برنامج محادثة عن طريق بطاقـــات مكتـــوب عليها جمل أو أحرف، وذلك لتنمية الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد، وتألفت عينة الدراسة من ثلاثة أطفال أعمارهم على التوالي ثمانية، وتسعة، وعشرة، وقد أشارت النتائج إلى انـــه على الرغم من أن الأطفال في البداية لم يكن لديهم قدرات لغوية إلا أنهم ســـرعان مـــا زادت قدراتهم في الاتصال اللغوي وأبدت الدراسة نتائج عالية في تنمية الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد في العينة المختارة.

وأجرى موتفلي ونمت و جيلسفيم وهلمي (Motvalli, Nimet, Gulsevim, and Halmi 2004) دراسة هدفت إلى تقييم فاعلية التعليم النفسي لفترة قصيرة ومقارنتهـــا مـــع أطفال التوحد واضطراب ردة الفعـــل الارتباطيـــة Reactive Attachment Disorders (RAD)، وقد تألفت العينة من (10) أطفال توحديين أعمارهم من 24–66 شهرا و11 طفل لديهم(RAD) تسعة ذكور وانثتان أعمارهن من 30–70 شهرا، وقد شملت الدراسة برنامجـــا تعليميا يشمل الانفعالات والتفاعل الاجتماعي واللغة بين الأطفال، وقد تـــم اســـتخدام مقيـــاس ADSL وقد اظهر الأطفال تحسنا كبيرا في العلامات على المقيـــاس بعـــد تنفيـــذ البرنـــامج التعليمي في مجالات اللغة والمعرفة والتفاعل الاجتماعي.

وأجرى جلادس و كوريني (Gladys, and Corrine, 2000) دراسة هدفت إلـــى تنمية اللغة عند أطفال التوحد عن طريق برنامج يعتمد على التعزيز بطريقة أن يقوم أطفـــال التوحد بسؤال الكبار أسئلة عن لعبة مخفية داخل صندوق، وفي حالة معرفة الأطفال ما فـــي داخل الصندوق فإنهم يحصلون عليها، وقد تألفت العينة من (12) طفلا توحـــديا، وأظهـــرت النتائج تحسنا كبيرا في اللغة والتفاعل الاجتماعي عند أطفال التوحد.

وأجرى كل من وينـــدي و كـــاثلين و بـــاميلا و ولـــيم (Wendy, Kathleen, Pamela, and William, 1995) دراسة هدفت إلى اختبار مهارات سلوك اللعب والمهارات الحركية، لتصنيف قدرة الأطفال التوحديين والمعاقين عقليا وأطفال لديهم صعوبات تواصـــل وأطفال عاديين، وقد تألفت العينة من (91)طفلا، مقسمة كالتالي، (22) طفلا توحدي، (15) طفلا معاق عقليا، (19) طفلا لديهم اضطرا بات نطق، (15) طفلا لديهم إعاقـــات ســـمعية،

(20) طفلا عادي، وقد تم استخدام أسلوب الملاحظة المباشرة لأنشطة اللعب الحر ومهارات التقليد بواسطة (12) مشتركا لديهم مهمات خاصة، وقد أظهرت النتائج ، أن أطفال التوحد قضوا وقتا اقل في التفاعل مع الألعاب واستخدام الألعاب بشكل ملائم، وأظهرت الدراسة أن قياس اللعب والتقليد يمكن أن يكون مفيدا في التشخيص الإكلينيكي للتوحد.

وأجرى اونيز (Onnes, 2003) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية برنامج تدخل للعب بالألعاب صمم لتحسين أشكال اللعب المبكرة الذي يحتوي على استكشاف للأهداف، التي تعد متكررة ومحدودة عند أطفال التوحد، وتعد ضعيفة وغير مترابطة منطقيا. وقد تألفت العينة من (24) طفلا توحدي، وقد أظهرت النتائج أن البرنامج الأصلي كان ناجحا ولم يكن التحسن باللعب مستمرا إلا عند الأطفال الذين تلقوا دعما مستمرا باللعب.

وأجرى اوريت و جومون (Orit, and Jumon, 2004) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدخل يعتمد على الكمبيوتر لوظائف التواصل لأطفال التوحد، صمم البرنامج بالاعتماد على أنشطة الحياة اليومية للعب والنظام واللغة، وكانت المتغيرات التي اختبرت هي المصاداة الفورية والمتأخرة واللغة المتعلقة بالموضوع وغير المتعلقة والتواصل، وقد تألفت العينة من (5) أطفال توحد، وقد استخدم أسلوب ضبط البيئة والمثيرات، وبعد تدريب الأطفال على برنامج بالكمبيوتر، أظهرت النتائج تحسنا في استخدام اللغة، خصوصا اللغة المتعلقة بالموضوع، وأصبح بإمكان الأطفال قول بعض الجمل، كما أظهرت النتائج انخفاضا في مستوى المصاداة.

وأجرى روثر فورد و سالتي (Rutherford, and Salty, 2003) دراسة هدفت إلى اختبار الأساس المعرفي للعب بالتظاهر واللعب العفوي عند أطفال التوحد، وقد تألفت العينة من 28 طفلا توحديا، و 24 طفلا لديهم اضطرابات نمائية عامة، و26 طفلا عادي، وقد حاولت الدراسة معرفة إمكانية أن تكون نظرية العقل والوظائف الإجرائية سببا في ضعف نماء اللعب بالتظاهر واظهر أطفال التوحد تأخرا في اللعب بالتظاهر على مقياس(TOF) ، أما اختبار (EF)، فقد بين إمكانية وجود أسباب جينية في سوء اللعب بالتظاهر.

وقام لويس، وبوشر، ولابتون، وواطسون (Lewis, Boucher, Lupton, and Watson, 2000) بدراسة العلاقة بين اللعب الرمزي والوظيفي وبين القدرات اللفظية وغير اللفظية وبين اللغة التعبيرية والاستقبالية عند الأطفال في المراحل النمائية من سن (1 إلى 6) سنوات وقد تم استخدام إجراءات قياس معيارية شاملة اللعب بالتظاهر Test of Pretend

Play TOPP وتطرقت الدراسة إلى العلاقة بين اللغة واللعب عند الأطفال التوحديين، وقد تألفت العينة من (40) طفلا من سن (1 إلى 6) سنوات شاملة لطفلين من كل مرحلة سنية نصفهم من الإناث، من وسط وجنوب انجلترا يمثلون طبقات متعددة من المدن والضواحي، وأظهرت نتائج الدراسة علاقة كبيرة بين اللعب الرمزي وبين اللغة الاستقبالية والتعبيرية، بينما يبقى اللعب الوظيفي متصلا باللغة التعبيرية، وأوضحت الدراسة فاعلية كبيرة لمقياس TOPP لقياس القدرات الرمزية للأطفال من 1 إلى 6 سنوات ومع الأطفال الذين لديهم اضطراب نمائي إلى سن 8 سنوات، الذي يفيد كثيرا في قياس حالات العجز في التواصل عند الأطفال.

وقام يوميك و ميوزك (Umek, musek, 2001) بدراسة فاعلية اللعب الرمزي لتنمية المعرفة واللغة عند الأطفال في سن ما قبل المدرسة بتوزيع اللعب إلى ثلاثة مستويات، يمثل المستوى الأول بناء الألعاب، والمستوى الثاني تنظيم استخدام الألعاب والأهداف إلى خمسة مراحل، والمستوى الثالث تعقيد اللعب، وقد تألفت العينة من (36) طفلا من سن (3 إلى 6) سنوات وزعت إلى ثلاث مراحل عمرية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى حاجة الأطفال الأصغر سنا إلى الألعاب المركبة للعب الرمزي لأنها سوف تتيح فرصا اكبر لإظهار أفكارهم ، أما الأطفال الأكبر سنا فالألعاب غير المركبة أكثرملاءمة لهم، وتوصلت الدراسة إلى نتائج عن فاعلية اللعب الرمزي في تنمية فرص التفاعل للأطفال مع الأقران وتنمية الاتصال اللغوي لديهم.

وأجرى استاهمر (Stahmer, 1995) دراسة على تدريس مهارات اللعب الرمزي لأطفال التوحد باستخدام تدريس الاستجابة المحورية Pivotal Response Training PRT لربط سلوك اللعب الرمزي واللعب الرمزي بتعقيد اللعب وابتكارية اللعب، إضافة إلى تعميم التقييم الذي احتوى على الأوضاع والألعاب وشريك اللعب أيضا، وقد تكونت عينة الدراسة من سبعة أطفال توحديين كلهم من الذكور، وأشارت النتائج إلى أن الأطفال التوحديين نادرا ما يظهرون اللعب الرمزي قبل تدريسهم و صعوبة ضبط المثير لديهم، وبعد تدريس محدد للعب الرمزي باستخدام PRT استطاع الأطفال تأدية اللعب بالتعقيد واللعب ألابتكاري، وقد تم استخدام مقاييس اللغة بعد تدريسهم على اللعب الرمزي لقياس مؤشرات تقدم اللغة الاستقبالية والتعبيرية، التي أظهرت فيما بعد مؤشرات عالية على تقدم كبير لاستخدام اللغة.

وأجرى سيجمان و انجر Sigman and Ungere (1984) دراسة استهدفت التعرف على مدى الارتباط بين اللعب والسلوك الحسي ــ الحركي من جهة والنمو اللغوي من جهة

أخرى، لدى أطفال التوحد والمعاقين عقليا والعاديين، وقد تألفت العينة من 24 طفلا قسمت بالتساوي إلى ثلاث فئات هم الأطفال العاديون والأطفال التوحديون والأطفال المعاقون عقليا، وقد تم استخدام برنامج الألعاب الجماعية واللعب التعاوني، وأظهرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اللعب ونمو اللغة لدى جميع الفئات، وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مدى نمو اللغة عند الفئات الثلاث، فقد أظهر الأطفال العاديون تحسنا اكبر ثم المعاقون عقليا ثم الأطفال التوحديون.

ملخص الدراسات السابقة

ـ أكدت الدراسات السابقة على أهمية تنمية الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد؛ إذ أظهرت أن أطفال التوحد يعانون من عجز في الاتصال اللغوي مثل دراسة مارجوري و كريستي و كيلسو (Marjorie, Christy, and Kelso 2001) .

ـ أشارت الدراسات السابقة إلى أهمية اللعب وفاعليته في تنمية الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد، كدراسة لويس، وبوشر، ولابتون، وواطسون (Lewis, Boucher, Lupton, and Watson, 2000).

ـ أشارت بعض الدراسات إلى أهمية تنمية مهارات الاتصال اللغوي كمهارة التقليد، كدراسة ويندي و كاثلين و باميلا و ولـيم (Wendy, Kathleen, Pamela, and William, 1995) ودراسة نصر (2001).

ـ تميزت هذه الدراسة بأنها استخدمت برنامج تعليمي باللعب يرتكز على المهارات ما قبل الاكادمية والأنشطة الحركية، وهو لم يكن موجود في تلك الدراسات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من أطفال التوحد الموجودين في المراكز الخاصة في مدينة عمان وعددهم(159) كما يظهر في جدول رقم (1):

الجدول رقم (1)

أطفال التوحد الموجودون في المراكز الخاصة في مدينة عمان

اسم المركز	عدد حالات التوحد
مركز المنار للتنمية الفكرية	3 حالات
مركز الجمعية الوطنية لرعاية المعوقين عقليا	6 حالات
صفوف المنار/ جمعية السطري ابو العباس	حالة واحدة
مركز الأمل للتربية الخاصة(1)	حالتان
مركز الأمل للتربية الخاصة(2)	7 حالات
مركز الأمل للتربية الخاصة(3)	حالة واحدة
المؤسسة السويدة للإغاثة الفردية	4حالات
مؤسسة جعفر للتربية الخاصة	حالتان
مركز الكندي للتربية الخاصة	5 حالات
مركز الرازي للتربية الخاصة	3 حالات
المدرسة النموذجية للتربية الخاصة	21 حالة
المركز الحديث للتربية الخاصة	10 حالات
مؤسسة ابن خلدون للتربية الخاصة	10 حالات
مركز جنة الأطفال للتربية الخاصة	14 حالة
المركز التخصصي للتربية الخاصة	16 حالة
دار الارقم للتربية الخاصة	حالة واحدة
المركز العربي للتربية الخاصة	10 حالات
المركز الأردني للتربية الخاصة	9 حالات
مدرسة التربية الحديثة	27 حالة

7 حالات	معهد الملكة زين الشرف

عينة الدراسة

تم اختيار عينة قصدية تجريبية وعينة قصديه ضابطة تألف كل منهما من عشرة أطفال من الذكور الذين يعانون من التوحد حسب تشخيص المراكز، تتراوح أعمارهم ما بين (8-12) سنة، وتم اختيارهم من المركز العربي (6) أطفال كلهم للعينة التجريبية و من مدرسة التربية الحديثة (14) طفلا، وقد تم اختيار الأطفال من المركز العربي لمعرفة الباحث بالمركز العربي؛ إذ سبق أن قام بالتدريس فيه في إحدى المساقات ضمن دراسته لبرنامج الماجستير، وقربه من محل إقامته، وتم اختياربقية العينة من مدرسة التربية الحديثة لوجود أحد المعلمين الذي تكفل بتطبيق البرنامج على بقية أفراد العينة التجريبية، وتوافر عدد ليس بقليل من أطفال التوحد في تلك المدرسة التي أخد العينة الضابطة منها أيضا .

أدوات الدراسة

تم استخدام الأدوات التالية في هذه الدراسة:

اولا مقياس تقدير الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد

صمم هذا المقياس نصر (2001) في البيئة المصرية بقصد التعرف إلى مظاهر الاتصال اللغوي ومستواه عند أطفال التوحد، وركزت مصممة المقياس على خمسة أبعاد رئيسية تمثل مهارات الاتصال اللغوي المراد قياسها، وهي:(التقليد، والانتباه، والفهم والتعرف، والتعبير، والتسمية)

وصف المقياس

يتكون المقياس في صورته الأصلية من (50) موقف مقسمة إلى خمسة أبعاد أساسية هي:

1. التقليد: يتضمن (10) مواقف من 1-10.
2. الانتباه: يتضمن (10) مواقف من 11-20.
3. الفهم والتعرف: يتضمن (10) مواقف من 21- 30.
4. التعبير: يتضمن (10) مواقف من 31-40.
5. التسمية: يتضمن (10) مواقف من 41-50.

تصحيح المقياس:

تم وضع أربعة اختيارات امام كل موقف وعلى المعلم أن يختار انسب اختيار لكل موقف، وهي مقسمة كالتالي:(أ، ب، ج، د)، وتحولت الاختيارات إلى علامات بالترتيب كالتالي: (3، 2، 1، 0)، وفي النهاية تجمع العلامات التي تتراوح ما بين صفر – 150.ولكي تحسب النتائج بدقة، يفضل أن تحسب نتيجة كل بعد على حدة، علما بأنه كلما زادت العلامات دل ذلك على ارتفاع في مستوى مهارات الاتصال اللغوي لدى الطفل المتوحد والعكس صحيح.

حساب الثبات والصدق لمقياس الاتصال اللغوي لدى الطفل التوحدي في صورته الأصلية

حساب الثبات:

تم حساب ثبات المقياس بالطرق التالية:

1. **الثبات بطريقة كوبر:**

تم استخدام معادلة كوبر في تحديد مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق التي أوضحت أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين 96.82%.

2. **طريقة إعادة الاختبار:**

تم تطبيق الاختبار على عينة مكونة من 20 طفلا من عينة استطلاعية، ثم طبق الاختبار مرة أخرى على العينة نفسها بعد اسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال في الاختبارين، وكان معامل الثبات قدره 0.94 عند مستوى دلالة 0.01.

3. **الثبات بطريقة الفاكرونباخ:**

تم حساب الثبات بطريقة كرونباخ الفا على العينة الاستطلاعية المستخدمة في تصميم المقياس، وتوافر معامل ثبات قدره 0.92 عند مستوى 0.01.

صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس بالأدوات التالية:

1. **صدق المحكمين:**

تم عرض المقياس على عدد من المحكمين المختصين في مجال علم النفس لفحص المقياس وإبداء الرأي حول مناسبة المقياس لما وضع من أجله والتأكد من صحة الصياغة ولغة المقياس، وتم الأخذ بملاحظات واقتراحات ما اتفق عليه 90% منهم.

2. **الصدق ألتمييزي:**

وضعت مصممة المقياس أفراد العينة في ترتيب حسب درجاتهم المرتفعة والمنخفضة، ثم استخدمت اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين أفراد العينة ذوي الدرجات المرتفعة وبين أفراد العينة ذوي الدرجات المنخفضة وذلك بالنسبة للدرجة الكلية للمقياس، هذا وقد دل أن المقياس قادر على التمييز بين الأفراد ذوي الدرجات المرتفعة والمنخفضة، أي أن للمقياس درجة مقبولة من الصدق.

تم استخدام مقياس تقدير الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد في الدراسة الحالية كأداة تقييم، ولقد تم تعديل بعض الفقرات لتتناسب مع البيئة الأردنية، إضافة إلى تعديل البعد الخامس(بعد التسمية) إلى (بعد توظيف المفاهيم)، ولقد تم استخراج دلالات صدق وثبات مناسبين للمقياس لاستخدامه في الدراسة الحالية:

صدق المقياس للدراسة الحالية

تم عرض مقياس تقدير الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد، بعد تعديل بعض الفقرات، إضافة إلى تعديل مسمى البعد الخامس من بعد التسمية إلى بعد توظيف المفاهيم، على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة والعاملين مع أطفال التوحد، وتم الأخذ بما اتفق عليه 90% منهم، من تعديل لبعض الفقرات وأصبح المقياس جاهزا للتطبيق على عينة الدراسة في الصورة النهائية كما في الملحق رقم (1).

ثبات المقياس للدراسة الحالية

تم استخدام اختبار (كرونباخ الفا) لقياس الاتساق الداخلي للمقياس، وفقا لإستجابات أفراد عينة الدراسة ، ويبين الجدول رقم (2) نتائج الاختبار حيث كانت قيمة كرونباخ الفا أعلى من (60%).

الجدول رقم (2)

نتائج اختبار كرونباخ ألفا لقياس ثبات مقياس تقدير الاتصال عند الطفل التوحدي

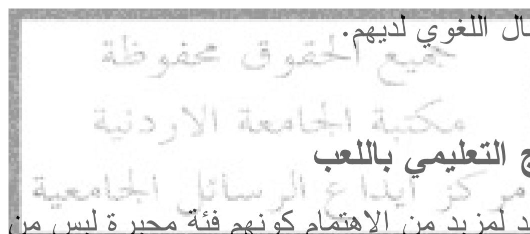
ابعاد الإختبار	عدد الفقرات	عدد الافراد	كرونباخ الفا
التقليد	10	20	0.8073
الانتباه	10	20	0.7866
الفهم والتعرف	10	20	0.8762

التعبير	10	20	0.7921
توظيف المفاهيم	10	20	0.7189
الاختبار الكلي	50	20	0.8577

وهكذا تم التوصل الى دلالات صدق وثبات مناسبة للمقياس.

ثانيا: البرنامج التعليمي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي

تم إعداد البرنامج التعليمي وفقا لأسس معينة ترتكز على أساليب تعليم الأفراد غير القادرين على التعلم، مع مراعاة الخصائص التعليمية للأطفال التوحديين، وقد استخدم البرنامج أسلوب اللعب بالتعليم لفاعلية اللعب في تعليم الأطفال التوحديين، وقد استخدم البرنامج أنشطة فنية وحركية لتنمية الاتصال اللغوي لديهم.



خطوات إعداد البرنامج التعليمي باللعب

يحتاج أطفال التوحد لمزيد من الاهتمام كونهم فئة محيرة ليس من السهل التعامل معها، لذلك ظهر عدد من البرامج التي سعت بطرق واستراتيجيات محددة لتسهل عملية تعليمهم والاهتمام بهم بشكل عام.

ومن هذا المنطلق ظهرت فكرة إعداد برنامج تعليمي باللعب لأطفال التوحد، لحاجة هذه الفئة لمزيد من البرامج التي تهتم بهم وبتعليمهم بشكل خاص.

وقد مر البرنامج التعليمي بخطوات قبل تنفيذه وظهوره بالصورة النهائية التي تم تطبيقها على عينة تجريبية من أطفال التوحد، وهذه الخطوات هي كالتالي:

أولا/ لقد تمت دراسة الأساس النظري للتوحد بما فيها الخصائص التي يتصف بها أطفال التوحد، وأساليب تعليمهم .

ثانيا/ لقد تم الإطلاع على الأدب السابق والدراسات التي اهتمت بتعليم أطفال التوحد.

ثالثا / تم البحث في إمكانية تنمية الاتصال اللغوي بواسطة برنامج تعليمي باللعب لأطفال التوحد، ارتكازا على عدد من الدراسات التي أشارت إلى إمكانية كبيرة لتنمية الاتصال اللغوي لأطفال التوحد عن اللعب

رابعا/ تم إعداد صورة أولية لبرنامج تعليمي باللعب، موجه لفئة عمرية من 8-12 سنة، تحتوي على تسلل للمهارات ما قبل الأكاديمية.

خامسا/ تم عرض الصورة الأولى على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في التربية الخاصة ومن العاملين مع أطفال التوحد كمحكمين لإبداء الرأي وتعديل ما يرونه مناسبا، وقد تم الأخذ بآراء ما اتفق عليه 90% منهم ويبدو ذلك واضحا في الملحق رقم (2)، وهكذا تم الوصول إلى صدق المحكمين للبرنامج.

سادسا/ بعد أن تحققت درجة عالية من الصدق والثبات للبرنامج أصبح البرنامج التعليمي باللعب جاهزا للتطبيق على عينة تجريبية من الطلاب تضمنت (10) أطفال توحديين يعانون من صعوبات في التواصل اللغوي.

أهداف البرنامج التعليمي باللعب

الهدف الرئيسي:

تنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد، والتي تضمنت المهارات التالية (التقليد، والانتباه، والفهم والتعرف، والتعبير، وتوظيف المفاهيم).

الأهداف الفرعية

1- تنمية المهارات ما قبل الأكاديمية: حيث تم تصنيف الأنشطة الفنية، تبعا لألعاب تعليمية ضمن تسلسل مقصود للمهارات ما قبل الأكاديمية التي تزود الأطفال بخبرات عن ما يلي (الألوان والأشكال، والأحجام والظروف، وأجزاء الجسم، والانفعالات، والتصنيف، والتطابق، وأجزاء المنزل، والنقود).

2- تنمية المهارات الحركية: وذلك بإتقان المهارات الحركية الكبيرة والدقيقة حيث يزودهم البرنامج بفرص تحسين بعض المهارات المتعلقة بالحركات الكبيرة عن طريق الأنشطة الحركية وهي(المشي بشكل صحيح، والتوازن، والقفز، والاستقبال والتصويب) وينمي البرنامج بالأنشطة الحركية التآزر الحركي البصري وتنمية المهارات الدقيقة بما يلي(استخدام الخيط والخرز، والتقاط الأشياء، وعمل وفك العقد، واستخدام ملاقط الغسيل).

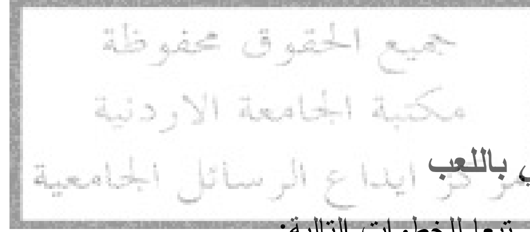
3- تنمية المهارات الاجتماعية: وذلك بتوفير فرص للتفاعل، والمشاركة الفعالة مع الأقران.

4- تنمية المهارات المعرفية: وذلك بتنمية المهارات المعرفية التالية(الانتباه، والإدراك، والتركيز، والتمييز، والتذكر).

محتويات البرنامج التعليمي

يحتوي البرنامج التعليمي باللعب على (8) ألعاب مصنفة ضمن الأنشطة الفنية، و (8) ألعاب مصنفة ضمن الأنشطة الحركية، وتحتوي كل لعبة على ما يلي:

- اسم اللعبة: حيث يدل اسم اللعبة على مضمونها، وتم توزيع الألعاب تبعا لتسلسل مقصود للمهارات ما قبل الأكاديمية.
- أهداف اللعبة: حيث تحتوي على الأهداف الرئيسية وهي مهارات الاتصال اللغوي المراد تنميتها.
- المدة الزمنية: يستغرق تنفيذ كل لعبة من 15-30 دقيقة فقط، تبعا للعبة ولا تتم زيادة الوقت لتفادي شعور الأطفال بالملل.
- شرح اللعبة: تحتوي كل لعبة على شرح لعملية تنفيذها والخطوات التي تمر اللعبة بها.



تنفيذ البرنامج التعليمي باللعب

تم تنفيذ البرنامج التعليمي تبعا للخطوات التالية:

1. عينة الدراسة:

تم اختيار عينة قصدية تجريبية تألفت من (10) أطفال وعينة قصدية ضابطة تألفت من (10) أطفال، أعمارهم تراوحت من(8 - 12) سنة يعانون من التوحد.

2. تحديد الهدف من البرنامج:

الهدف، هو تنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد.

3. أنشطة البرنامج:

- الأنشطة الفنية: وتحتوي على ألعاب أكاديمية، تم استخدامها لتنمية الاتصال اللغوي.
- الأنشطة الحركية: وتتكون من ألعاب حركية قد رتبت بعد الأنشطة الفنية.

4. الوقت المستغرق في تنفيذ البرنامج

تم تنفيذ البرنامج بجلسات، الجلسة الواحدة من (15-30 دقيقه) (5) أيام بالأسبوع لمدة (8) أسابيع.

5. تقييم البرنامج التعليمي

يتم تقييم البرنامج التعليمي باللعب بما يلي:

ـــ مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي؛ حيث يتم تطبيق المقياس قبل تطبيق البرنامج التعليمي باللعب وبعده.

ـــ بطاقة ملاحظة الطفل التوحدي الأسبوعية؛ حيث تطبق في نهاية كل أسبوع.

الجدول رقم (3)

تقييم مهارات الاتصال اللغوي الأسبوعي عند الطفل التوحدي

الأسبوع	اسم اللعبة		المهارة المراد تنميتها		التقييم						
	الأنشطة الفنية	**الأنشطة الحركية**	**في الأنشطة الفنية**	**في الأنشطة الحركية**	1	2	3	4	5	6	7
الأول	**لعبة تلوين الأشكال**	**لعبة المشي للأهداف**	ـــ توظيف المفاهيم ـــ التعرف والفهم	ـــ التقليد ـــ التعبير							
الثاني	**لعبة موقع الأحجام**	**لعبة التوازن**	ـــ التقليد ـــ توظيف المفاهيم	ـــ الانتباه ـــ التقليد							
الثالث	**لعبة أجزاء الجسم**	**لعبة القفز**	ـــ التعرف والفهم ـــ التعبير	التعرف والفهم توظيف المفاهيم							
الرابع	**لعبة الانفعالات**	**لعبة الاستقبال والتصويب**	ـــ التقليد ـــ الانتباه	ـــ التعرف والفهم التقليد							
الخامس	**لعبة التصنيف**	**لعبة الخيط والخرز**	ـــ التعرف والفهم ـــ توظيف المفاهيم	ـــ التعبير ـــ الانتباه							
السادس	**لعبة التطابق**	**لعبة التقاط الخرز**	ـــ التقليد ـــ التعبير	ـــ الانتباه ـــ توظيف المفاهيم							
السابع	**لعبة المنزل**	**لعبة العقدة**	ـــ توظيف المفاهيم ـــ الانتباه	ـــ التقليد ـــ التعرف والفهم							
الثامن	**لعبة النقود**	**لعبة الملاقط**	ـــ التعرف والفهم ـــ توظيف المفاهيم	ـــ الانتباه ـ التقليد							

الاستراتيجيات المتبعة في تنفيذ البرنامج التعليمي

تم إتباع استراتيجيات محددة في تنفيذ البرنامج التعليمي باللعب وهي كالتالي:

ــ تم تحديد وقت محدد يومي لتنفيذ الأنشطة، لا تتغير أبدا.

ــ تم تكرار الأنشطة يوميا لمدة أسبوع، ثم تم تغيرها في الأسبوع التالي.

ــ تم تقسيم الأنشطة إلى أجزاء صغيرة باتباع أسلوب(تحليل المهمة).

ــ تم التأكد من انتقال اثر التعلم في نهاية كل أسبوع.

ــ تم استخدام أساليب التعزيز؛ حيث تم إعطاؤهم بعض الحلويات والألعاب التي يحبها هؤلاء الأطفال، عند تنفيذ المهارات المطلوبة.

منهج الدراسة

استخدمت هذه الدراسة المنهج التجريبي وذلك لطبيعة الدراسة، وهي فاعلية برنامج تعليمي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد، فقد تم تطبيق البرنامج على عينة تجريبية لمدة (8) أسابيع، ولذلك تم استخدام أسلوب الدراسات التجريبية، حيث تم قياس قدرات الاتصال اللغوي عن طريق عينة تجريبية وعينة ضابطة تألفت كل منها من (10) أطفال تم تطبيق مقياس الاتصال اللغوي عليهم قبل المعالجة وبعدها، لقياس فاعلية البرنامج التعليمي باللعب في تنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد الذي استخدم فقط مع العينة التجريبية.

إجراءات الدراسة

وللقيام بهذه الدراسة، حصل الباحث على خطاب رسمي من نائب الرئيس للشؤون الأكاديمية في الجامعة الأردنية لجميع مراكز ومدارس التربية الخاصة الموجودة في مدينة عمان لتسهيل عمله، وبعد حصر مجتمع الدراسة تم اختيار العينة من المركز العربي ومدرسة التربية الحديثة لمعرفة الباحث الشخصية بهما وسهولة التعامل معهما وترحيبهم به للعمل معهم، وقبل البدء بالتطبيق تم الاتفاق مع معلم تربية خاصة من مدرسة التربية الحديثة له خبرة سنتين في العمل مع أطفال التوحد؛ حيث أشرف على تطبيق البرنامج التعليمي على (4)

أطفال من العينة التجريبية، وقد تم التوضيح له عن كيفية التطبيق والمدة الزمنية والأهــداف المراد تحقيقها، أما الاخرون فقد أشرف الباحث على تطبيق البرنامج التعليمي باللعب عليهم.

وقد كانت إجراءات الدراسة كالتالي:

ــ تم اختيار عينة قصدية تجريبية وعينة قصدية ضابطة تألفت كل منهما من (10) أطفال من الذكور الذين يعانون من التوحد تراوحت أعمارهم ما بين (8−12) سنة.

ــ تم تطبيق مقياس الاتصال اللغوي للطفل التوحدي فرديا على المجموعة التجريبيــة التــي تألفت من (10) أطفال ذكور توحديين والمجموعة الضابطة التي تألفت من (10)أطفال ذكور توحديين ويعد قياسا قبليا.

ــ تم تطبيق البرنامج التعليمي باللعب على العينة التجريبية وكان على النحو التالي:

تم التطبيق (5) أيام في الأسبوع أي (20) جلسة في الشهر لمدة شهرين، وكل جلسة تنقسم الى نشاطين ، فني وحركي مدة كل نشاط من (15−30 دقيقة)، وهكذا يكون عدد الجلسات (40) جلسة إجمالية.

ــ تم تقسيم الجلسات إلى نشاطين هما النشاط الفني والنشاط الحركي، وتمت إضافة أنــشطة ترويحية في بعض الأوقات.

ــ تم تحديد الأنشطة التي تم تطبيقها في كل أسبوع لمدة (8) أسابيع؛ إذ تم تكرارها أســبوعيا للتأكد من أن المهارة المطلوبة قد تم إيصالها بالشكل المطلوب.

ــ بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التعليمي باللعب على المجموعــة التجريبيــة تــم تطبيق مقياس الاتصال اللغوي على المجموعة التجريبية(بعدي).

ــ طبق مقياس الاتصال اللغوي (بعدي) على المجموعة الضابطة.

تقييم الأداء عند أطفال التوحد خلال فترة التطبيق

بعد تطبيق مقياس تقدير الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد ومن خلال تشخيص الأطفال من طرف المركزين الذين تنتمي إليها عينة الدراسة، ومن خلال ملاحظة الباحث المباشرة، كان من الواضح أن الأطفال لديهم عجز في الاتصال اللغوي وتدني في استخدام المهارات اللغوية، وخلال فترة التطبيق، خاصة في بدايتها، كانت هنلك صعوبة في تنمية مهارات الاتصال اللغوي لديهم، ومع مرور الوقت أظهر معظم الأطفال تحسنا في التواصل اللغوي، خاصة في بعض المهارات، وتمت ملاحظة التحسن الذي طرأ على مهارة التقليد، فعلى سبيل المثال، أصبح الأطفال يقومون بتقليد المهارات الحركية التي يطلب المعلم منهم تقليدها بعد عمل نموذج لها من طرف المعلم، بشكل جيد ومقبول، أما بقية المهارات فقد لوحظ التحسن الذي طرأ عليها ولكن ليس بالقدر الذي طرأ على مهارة التقليد.

فترة المتابعة

لقد تم أخذ اراء بعض العاملين مع أطفال التوحد للعينة التجريبية نفسها بعد انتهاء فترة تطبيق البرنامج التعليمي باللعب، ولمدة شهرين، وقد لاحظ معلم صف التوحد واختصاصي النطق التحسن الذي طرأ على الاتصال اللغوي لديهم بعد تطبيق البرنامج التعليمي باللعب بشكل عام، أما بالنسبة لمهارات الاتصال اللغوي، فقد لوحظ التحسن الذي طرأ على مهارة التقليد، فقد اشار معلم صف التوحد، على أنه عندما يقوم بالتدريس لهم بالمجال الاستقلالي الذي يعد المجال الأهم بالنسبة لأطفال التوحد، وعندما يقوم بعمل نموذج لهم لشرح كيفية تزرير الملابس، فإن الأطفال يقومون بتقليد المعلم بشكل جيد، وكذلك عندما يقوم المعلم بتعليمهم فك سحاب البنطال أو إغلاقه، فإنهم يستجيبون بشكل ملفت، وكذلك بالنسبة للمجالات النمائية الاخرى، مثل الحركية، فإنهم يقومون بالتقليد بشكل جيد للمهارات الحركية التي يطلبها منهم المعلم.أما بالنسبة لمهارتي الفهم والتعرف، ومهارة توظيف المفاهيم، فقد لوحظ التحسن

في هذه المهارتين، ولكن لاحظوا أيضا إنخفاض مستواها تدريجيا منذ انتهاء فترة التطبيــق. وبالنسبة لمهارة الانتباه ومهارة التعبير فلم يكن التحسن بشكل ملفت أو من الممكن ملاحظته.

المصطلحات الإجرائية

التوحد: إعاقة نمائية تؤثر بشكل ملحوظ على التواصل اللفظي وغيــر اللفظـــي والتفاعــل الاجتماعي. وتظهر الأعراض الدالة عليه بشكل ملحوظ قبل سن الثالثة من العمر وتؤثر سلبيا على أداء الطفل التربوي، ويرتبط بالتوحد مظاهر وخصائص أخرى مثل الحركات النمطيــة ومقاومة التغيير في البيئة.(الزريقات، 2004)

أما أطفال التوحد في هذه الدراسة فهم الأطفال المشخصون من قبل المراكز الموجــودين فيها.

اللغة: النظام الرمزي الكلي المستخدم في التواصل. وهذا النظام متفق عليه وهو يشمل إعطاء معاني للأصوات والكلمات والإيماءات والرموز الأخرى، وعليه فإن اللغة قد تكون منطوقــة وقد تكون إشارية أو إيمائية (الخطيب، 1997).

التواصل: عملية التفاعل بين الأفراد التي تهدف إلى تبادل المعلومات والأفكار والتعبير عــن الحاجات والرغبات، ولا يحدث التواصل بدون مرسل للمعلومات ومستقبل لهــا (الخطيــب، 1997).

اللعب: سلوك يقوم به الفرد بدون غاية عملية مسبقة، وهو يعد أحد الأساليب الهامة التي يعبر بها الطفل عن نفسه (الخطيب، 1997).

التقليد: عملية محاكاة سلوك ولغة الغير، فالأطفال يتعلمون السلوك بالتقليد، وقد يكون التقليــد حركيا أو لفظي (Law, Parkinson, 2000).

الانتباه: القدرة على تركيز الوعي على مثير معين نختاره، وعدم الانتباه هو عدم قدرة الفرد على التركيز على مثير معين لفترة زمنية كافية من أجل إنهاء مهمة ما ,Law, Parkinson) .2000)

تصميم البحث

تم استخدام (تصميم قبلي – بعدي لمجموعتين) وكان كالتالي:

المجموعة التجريبية:

مقياس الاتصال اللغوي(قبلي)– البرنامج التعليمي باللعب– مقياس الاتصال اللغوي(بعدي).

المجموعة الضابطة:

مقياس الاتصال اللغوي(قبلي)– (لم تتعرض للمعالجة)– مقياس التصال اللغوي (بعدي)

R : المجموعات، علما بأن المجموعة الأولى تجريبية والمجموعة الثانية ضابطة.

O: مقياس الاتصال اللغوي.

X: تعني أن المجموعة تعرضت للمعالجة (البرنامج التعليمي باللعب).

_ : تعني أن المجموعة لم تتعرض للمعالجة.

وكان التصميم كالتالي:

R1 O1 X O2

R2 O3 – O4

Treatment Effect = ((O2-O1) - (O4-O3)).

المعالجة الإحصائية

بعد تطبيق أداة الدراسة، جمعت استجابات أفراد عينة الدراسة، وحولت استجاباتهم إلى درجات خام، حيث تم إعطاء الإجابة (أ) (3) درجات، والإجابة (ب) (2) درجتين، والإجابة (ج) (1) درجة واحدة، والإجابة (د) (0) درجة، و لاختبار فرضية الدراسة فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية

لمهارات الاتصال اللغوي وفقا للمجموعــة التجريبيــة والــضابطة علــى مــستوى الدلالــة الإحصائيــة (α=0.05).

النتــــــائـــــــج

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى فاعلية برنامج تعليمي باللعب في تنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد، وقد تم استخدام مقياس تقدير الاتصال اللغوي عند الطفل التوحدي، حيث تم تطبيقه كاختبار قبلي وبعدي على مجموعتين تجريبية وضابطة، تألفت كل منهما من (10) أطفال يعانون من التوحد.

وبعد أن تم تطبيق المقياس جمعت استجابات أفراد عينة الدراسة، واستخرجت متوسطات حسابية وانحرافات معيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

وقد تم استخدام اختبار ليفين للتجانس في التباين بين المجموعة التجريبيــة والمجموعــة الضابطة على الاختبار القبلي، ويبين الجدول التالي ذلك:

الجدول رقم (4)
نتائج اختبار ليفين للتجانس في التباين

ف	مستوى الدلالة
2.128	0.162

لقد جاءت قيمة ف (2.128) بقيمة احتماليــة (0.162) وهــي أقــل مــن القيمــة المحـــــددة (0.05) ، مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية لاختبار ليفن "بوجود تجـــانس في التباين بين إجابات الطلبة على الاختبار القبلي وفقا للمجموعة التجريبية والضابطة".

وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة إذا كانت هنــاك فــروق ذات دلالــة احصائية لإجابات الطلبة على الاختبار القبلي وفقا للمجموعة التجريبية والــضابطة، ويبــين الجدول التالي ذلك:

الجدول رقم (5)
نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات في الاختبار القبلي

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		مجمــوع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة

المجموعة الضابطة	1.294	0.290	بين المجموعات	0.048	1	0.048	0.816	0.378
المجموعة التجريبية	1.196	0.183	داخل المجموعات	1.060	18	0.059		
المجموع	1.245	0.241	المجموع	1.108	19			

لقد جاءت قيمة ف (816) بقيمة احتمالية (0.378) وهي أكبر من القيمة المحددة (0.05) ، مما يشير إلى قبول الفرضية الصفرية "بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لإجابات الطلبة على الاختبار القبلي وفقا للمجموعة التجريبية والضابطة". يبين الجدول وجود فروق في المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة على الاختبار القبلي لصالح المجموعة الضابطة حيث بلغ المتوسط الحسابي لإجاباتهم (0.294)، إلا أن هذه الفروق غير دالة إحصائية.

ولاختبار فرضية الدراسة فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمهارات الاتصال اللغوي بين المجموعة التجريبية والضابطة على مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$) ، ويشير الجدول رقم (6) إلى نتائج تحليل التباين الأحادي لمهارات الاتصال اللغوي وفقا للمجموعات:

الجدول رقم (6)

تحليل التباين الأحادي لمهارات الاتصال اللغوي وفقا للمجموعات

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	0.174	0.0566	بين المجموعات	1.067	1	1.067	240.485	0.000
المجموعة التجريبية	0.636	0.0753	داخل المجموعات	0.080	18	0.004		
المجموع	0.405	0.2457	المجموع	1.147	19			

يشير الجدول رقم (6) إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة وقد بلغ (0.636) نتيجة لإدخال المعالجة على

المجموعة التجريبية. وقد جاءت قيمة (ف) مساوية ل (240.000) بقيمة احتمالية (0.000) وهي أقل من القيمة المحددة (0.05) مما يشير إلى وجود فروق في مهارات الاتصال اللغوي لدى مجموعة من أطفال التوحد، قبل تطبيق برنامج تعليمي باللعب وبعده، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وهكذا نقبل فرضية الدراسة.

ولاختبار الفرضية بالنسبة لأبعاد مهارات الاتصال الغوي :

أولا : بعد التقليد :

تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمهارة التقليد وفقا للمجموعة التجريبية والضابطة على مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، ويشير الجدول رقم (7) إلى نتائج تحليل التباين الأحادي:

الجدول رقم (7)

تحليل التباين الأحادي لبعد التقليد وفقا للمجموعات

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	0.24	0.158	بين المجموعات	1.985	1	1.985	109.911	0.000
المجموعة التجريبية	0.87	0.106	داخل المجموعات	0.325	18	0.018		
المجموع	0.56	0.349	المجموع	2.310	19			

يشير الجدول رقم (7) إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة وقد بلغ (0.87) نتيجة لإدخال المعالجة على المجموعة التجريبية. وقد جاءت قيمة (ف) مساوية ل (109.000) بقيمة احتمالية (0.000) وهي أقل من القيمة المحددة (0.05) مما يشير إلى وجود فروق في مهارة التقليد لدى مجموعة من أطفال التوحد، قبل تطبيق برنامج تعليمي باللعب وبعده، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ثانيا : بعد الانتباه :

تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة الانتباه وفقا للمجموعة التجريبية والضابطة على مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)، ويشير الجدول رقم (8) إلى نتائج تحليل التباين الأحادي:

الجدول رقم (8)

تحليل التباين الأحادي لبعد الانتباه وفقا للمجموعات

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	0.23	0.095	بين المجموعات	0.040	1	0.040	1.595	0.223
المجموعة التجريبية	0.32	0.204	داخل المجموعات	0.457	18	0.025		
المجموع	0.28	0.162	المجموع	0.497	19			

يشير الجدول رقم (8) إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة وقد بلغ (0.32) نتيجة لإدخال المعالجة على المجموعة التجريبية. وقد جاءت قيمة (ف) مساوية ل (1.595) بقيمة احتمالية (0.223) وهي أكبر من القيمة المحددة (0.05) مما يشير إلى عدم وجود فروق في مهارة الانتباه.

ثالثا : بعد الفهم والتعرف:

تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمهارة التعرف والفهم وفقا للمجموعة التجريبية والضابطة على مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05) ، ويشير الجدول رقم (9) إلى نتائج تحليل التباين الأحادي :-

الجدول رقم (9)

تحليل التباين الأحادي لبعد التعرف والفهم وفقا للمجموعات

المجموعات	المتوسط	الانحراف		مجموع	درجات	متوسط	ف	مستوى

	الحسابي	المعياري		المربعات	الحرية	المربعات		الدلالة
المجموعة الضابطة	0.22	0.187	بين المجموعات	3.121	1	3.121	66.472	0.000
المجموعة التجريبية	1.01	0.242	داخل المجموعات	0.845	18	0.047		
المجموع	0.62	0.457	المجموع	3.966	19			

يشير الجدول رقم (9) إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة وقد بلغ (1.01) نتيجة لإدخال المعالجة على المجموعة التجريبية . وقد جاءت قيمة (ف) مساوية ل (66.472) بقيمة احتمالية (0.000) وهي أقل من القيمة المحددة (0.05) مما يشير إلى وجود فروق في مهارة التعرف والفهم لدى مجموعة من أطفال التوحد قبل تطبيق برنامج تعليمي باللعب وبعده، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

رابعا : بعد التعبير:

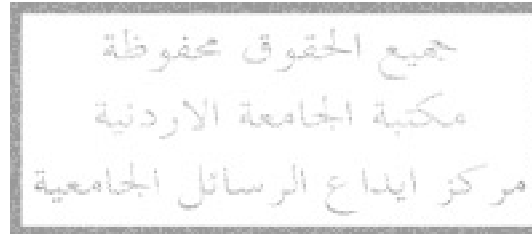
تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمهارة التعبير وفقا للمجموعة التجريبية والضابطة على مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha=0.05$)، ويشير الجدول رقم (10) إلى نتائج تحليل التباين الأحادي:

الجدول رقم (10)

تحليل التباين الأحادي لبعد التعبير وفقا للمجموعات

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	0.07	0.116	بين المجموعات	0.013	1	0.013	0.404	0.533
المجموعة التجريبية	0.12	0.220	داخل المجموعات	0.557	18	0.031		
المجموع	0.10	0.173	المجموع	0.570	19			

يشير الجدول رقم (10) إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلـــى مـــن المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة وقد بلغ (0.12) نتيجـــة لإدخـــال المعالجـــة علـــى المجموعة التجريبية. وقد جاءت قيمة (ف) مساوية ل (0.404) بقيمة احتمالية (0.533) وهي أكبر من القيمة المحـــــددة (0.05) مما يشير إلى عدم وجـــود فـــروق فـــي مهـــارة التعبير.



خامسا : بعد توظيف المفاهيم :

تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمهارة توظيف المفاهيم وفقا للمجموعة التجريبية والضابطة على مستوى الدلالة الإحصائية (α=0.05)، ويشير الجدول رقم (11) إلى نتائج تحليل التباين الأحادي:

الجدول رقم (11)

تحليل التباين الأحادي لبعد التسمية وفقا للمجموعات

المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	0.11	0.120	بين المجموعات	2.813	1	2.813	94.981	0.000
المجموعة التجريبية	0.86	0.212	داخل المجموعات	0.533	18	0.030		
المجموع	0.49	0.420	المجموع	3.346	19			

يشير الجدول رقم (11) إلى أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة وقد يلغ (0.86) نتيجة لإدخال المعالجة على المجموعة التجريبية. وقد جاءت قيمة (ف) مساوية ل (94.981) بقيمة احتمالية (0.000) وهي أقل من القيمة المحددة (0.05) مما يشير إلى وجود فروق في مهارة توظيف المفاهيم لدى مجموعة من أطفال التوحد قبل تطبيق برنامج تعليمي باللعب وبعده، وقد كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مدى فاعلية برنامج تعليمي باللعب لتنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد، وقد تألفت العينة من (20) طفل توحدي، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تم تطبيق مقياس تقدير الاتصال اللغوي لدى الطفل التوحدي عليهم، كاختبار قبلي وبعد ذلك تم تطبيق البرنامج التعليمي باللعب على العينة التجريبية لمدة (8) أسابيع، وبعد ذلك تم تطبيق مقياس تقدير الاتصال لدى الطفل المتوحد على العينتين كاختبار بعدي.

وقد أشارت النتائج الى فاعلية البرنامج التعليمي باللعب في تنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد بدرجة عالية يمكن أن تقسم النتائج إلى قسمين:

1. القسم الذي ضم المهارات التي تمت تنميتها بشكل مقبول وهي على التوالي: (مهارة التقليد، ومهارة الفهم والتعرف، ومهارة توظيف المفاهيم).
2. قسم المهارات التي طرأ عليه تحسن أقل من المأمول وهي: (مهارة الانتباه ومهارة التعبير).

وبالنسبة للقسم الأول تعد مهارة التقليد أكثر المهارات التي تمت تنميتها على الإطلاق، وربما تعود الأسباب إلى أن البرنامج التعليمي قد احتوى على ألعاب عرضت نموذجا لكل لعبة أمامهم، لضرورة حصول الأطفال على مثال سابق، وكان الأطفال يقومون بالتقليد في كل لعبة، الأمر الذي أدى إلى تنمية تلك المهارة لديهم بالشكل الكبير.

وتعد مهارة التقليد من أكثر المهارات أهمية عند الأطفال في نمو الاتصال اللغوي فهم؛ يتعلمون كل شئ بواسطة التقليد، وقد يأخذ الأطفال وقتا حتى يستطيعون التكيف والاعتماد على النفس ثم الاستقلالية، وكل ذالك ينمو معهم عن طريق تقليد الكبار، أما أطفال التوحد فلا يستطيعون التقليد بالشكل الصحيح، وبالتالي يفتقر أطفال التوحد لهذه المهارة الأمر الذي يودي إلى ضعف الاتصال اللغوي لديهم(Jordan, Powell, 2002).

أشار سليمان (2001) إلى أحد الأمثلة للبرامج التي تعني بالتوحد وهو برنامج تأهيلي أقيم في أحد المراكز المتخصصة لعلاج التوحد، الذي تألف من تسع مراحل، وكانت المرحلة الثالثة بداية تدريب الأطفال على التقليد وذلك بقيام الطفل بتقليد القائم على المعالجة والتدريب عن طريق تقليد حركات المعالج وأداء أعمال يقوم بها وهو يقف ويجلس، وكانت المرحلة الخامسة هي مرحلة التقليد اللفظي كما أطلق عليها؛ حيث يتم إصدار بعض الألفاظ و الكلمات باستخدام التقليد، وتم الاستفادة من البرنامج في النهاية في تنمية الاتصال الغوي عند أطفال التوحد.

ومما سبق يتضح مدى أهمية تنمية مهارة التقليد عند أطفال التوحد بسبب القصور الواضح في هذه المهارة الأمر الذي ينتج عنه الضعف العام بالتواصل اللغوي لديهم، وإن ما قد ذكر ليؤكد أهمية تنمية مهارة التقليد عند محاولة تنمية مهارات الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد، واللعب أحد الأساليب الفعالة في تنمية التقليد؛ حيث يثير الأطفال ويحفزهم، ويحاولون التقليد وهي فرصة رائعة في تنمية هذه المهارة لديهم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي أجرتها نصر (2001) وهي فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد؛ حيث كانت مهارة التقليد أكثر المهارات التي تمت تنميتها عند أطفال التوحد على الإطلاق.

واتفقت الدراسة أيضا مع الدراسة التي أجراها كل من ويندي و كاثلين و بميلا و وليم (Wendy, Kathleen, Pamela, and William, 1995)، حيث ركزت الدراسة على اللعب ومهارة التقليد واعتبرت التقليد أحد أهم المهارات المطلوبة في تنمية الاتصال اللغوي.

أما بالنسبة لمهارة الفهم والتعرف ومهارة توظيف المفاهيم فقد نجحت الدراسة أيضا في إثبات فاعلية البرنامج التعليمي باللعب في تنميتها، ويعد الفهم والتعرف و توظيف المفاهيم مطلبا مهما في التواصل اللغوي ويتأثر الاتصال اللغوي وقت الافتقار لمهارة الفهم والتعرف، فهي مهارة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها، فهي مهارة استقبالية تستخدم في تفسير ما تم استقباله من معلومات وبالتالي إختيار ما يكمل العملية التواصلية. وبالنسبة لمهارة توظيف المفاهيم فهي مهارة تعبيرية تستخدم في إختيار ما يلزم من الفاظ ومفاهيم في مواقف معينة، ووقت الافتقار لمثل هذه المهارة تصبح العملية التواصلية ناقصة.

أما بالنسبة للقسم الثاني وهو قسم المهارات التي كان التحسن فيها ضعيفا أو أقل من المأمول، وهي مهارتا الانتباه والتعبير، فبالنسبة لمهارة الانتباه تعد من أصعب المهارات

التي يمكن تنميتها وتحتاج لفترات طويلة وطرق واستراتيجيات خاصة، إضافة إلى الخبرة الكبيرة المطلوبة في من يقوم بتنمية المهارة عند أطفال التوحد، وربما يعود السبب في عدم تنمية هذه المهارة بالقدر الذي تمت به تنمية المهارات الأخرى أن أطفال التوحد الذين تم تطبيق البرنامج التعليمي عليهم، كانوا يستخدمون الانتباه الإنتقائي، أي أنهم كانوا ينتبهون بشكل جيد، خصوصا عند محاولة التركيز على هذه المهارة في بعض الألعاب، ولكن هذه المهارة لم تكن في مرحلة التنمية، وإنما كانت تحت تأثير استدعاء هذه المهارة من طرف الباحث أو من طرف من يقوم بتطبيق البرنامج عليهم، أو تحت تأثير مثير معين، وعندما يزول ذلك المثير أيا كان فإنهم يعودون إلى الحالة السابقة من الشرود والتركيز على المثيرات غير المهمة التي ليست لها علاقة بالتواصل واللامبالاة لما هو جدير بجذب الانتباه.

ولم تكن الفترة التي تم تطبيق البرنامج التعليمي باللعب كافية لتنمية مثل هذه المهارة، وإذا تم قياس مدى التحسن بتلك المهارة قياسا إلى المدة الزمنية فانه من الممكن التنبؤ بتحسن مقنع لو تم تطبيق البرنامج لفترة زمنية أطول من تلك الفترة التي تم تطبيق البرنامج فيها، والشاهد على ذلك هو التحسن الذي طرأ على تلك المهارة.

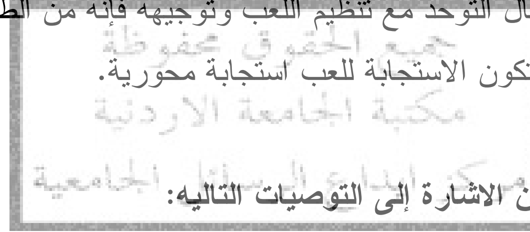
وما تم ذكره على مهارة الانتباه يمكن تعميمه على مهارة التعبير، فقد طرأ تغير وتحسن على تلك المهارة ولكنه بسيط، ويمكن الجزم أيضا انه فيما لو طبق البرنامج لفترة أطول من تلك التي طبقت، فانه من الممكن أن تكون النتائج مقنعة، إضافة إلى أن مهارة التعبير تعد من المهارات التي تتأثر بالمهارات الأخرى، فضعف الانتباه يؤدي إلى الضعف في مهارة التعبير، ناهيك عن طبيعة المهارة الصعبة التي يجد أطفال التوحد صعوبة في استخدامها وتطويرها لأسباب قد تكون بالغالب اسبابا حسية إدراكية.

و بشكل عام يمكن القول إن هنالك فروق في مهارات الاتصال اللغوي قبل تطبيق البرنامج التعليمي باللعب عند أطفال التوحد وبعده، الأمر الذي يؤكد فاعلية اللعب في تنمية التواصل اللغوي، وهذه النتيجة تتفق مع كثير من الدراسات التي أكدت فاعلية اللعب في تنمية الاتصال اللغوي عند أطفال التوحد ومن هذه الدراسات، الدراسة التي أجراها كل من لويس، وبوشر، ولابتون، وواطسون (Lewis, Boucher, Lupton, and Watson, 2000) حول العلاقة بين اللعب والتواصل اللغوي عند الأطفال، وأشارت النتائج إلى التأثير الكبير الذي يؤثره اللعب على تنمية التواصل عند الأطفال.

واتفقت الدراسة أيضا مع الدراسة التي أجراها كل من مارجوري و كريستي و كيلسو (Marjorie, Christy, and Kelso 2001) التي هدفت إلى قياس فاعلية تدريس

برنامج محادثة عن طريق بطاقات مكتوب عليها جمل أو أحرف، وذلــك لتنميــة الاتــصال اللغوي لدى أطفال التوحد؛ حيث توصلت الدراسة إلى نتائج عالية في تنمية التواصل اللغــوي عند أطفال التوحد. واتفقت أيضا مع الدراسة التي أجراها كــل مــن يوميــك و ميــوزك (Umek, musek, 2001) حيث قاموا بدراسة فاعلية اللعب الرمزي لتنمية المعرفة واللغــة عند الأطفال، وتوصلت هذه الدراسة إلى أهمية اللعب في تنمية اللغة والمعرفة عند الأطفــال. واتفقت أيضا مع دراسة سيجمان و انجــر (1984) Sigman and Ungere التــي هــدفت التعرف إلى مدى الارتباط بين اللعب والسلوك الحسي ــ الحركي من جهة والنمو اللغوي من جهة أخرى، وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اللعب ونمو اللغة.

ومما سبق يمكن التوصل إلى أن الأطفال يلعبون، ويحفزهم اللعب للتفوق على الغيــر أو الاستمتاع به، وأن أطفال التوحد مع تنظيم اللعب وتوجيهه فإنه من الطبيعي الوصول إلــى ما نريد من اللعب عندما تكون الاستجابة للعب استجابة محورية.



ومما سبق من نتائج يمكن الاشارة إلى التوصيات التاليه:

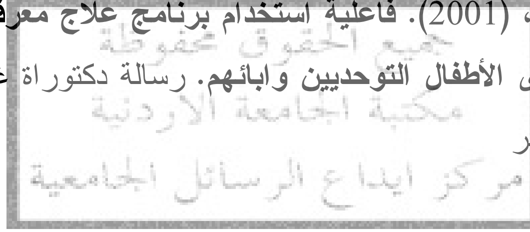
ــ إعداد برامج للتواصل اللغوي لدى أطفال التوحد وتطويره، وذلك لندرة هذه البــرامج فــي الأردن.

ــ إعداد برامج لتنمية مهارة الانتباه عند أطفال التوحد؛ إذ تعد مهــارة الانتبــاه مــن أهــم المهارات وأصعبها وتحتاج إلى استراتيجيات خاصة وفترة زمنية طويلة لتنميتها.

ــ إعداد برامج حركية لتنمية المهارات الحركية العامة والدقيقة عند أطفال التوحد.

المراجع والمصادر العربية

ــ أبو السعود، نادية، (2001). **فاعلية استخدام برنامج علاج معرفي سلوكي في تنمية الانفعالات والعواطف لدى الأطفال التوحديين وابائهم**. رسالة دكتوراة غيرمنشورة: جامعة عين شمس. القاهرة. مصر



ــ بدوي، رمضان وقنديل محمد، (2003). **أساسيات المنهج في الطفولة المبكرة**.عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ــ الحيلة، محمد، (2000). **الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها سيكولوجياً وتعليمياً وعملياً. (ط2)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ــ الحيلة، محمد، (2002). **تصميم الوسائل التعليمية. (ط2)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

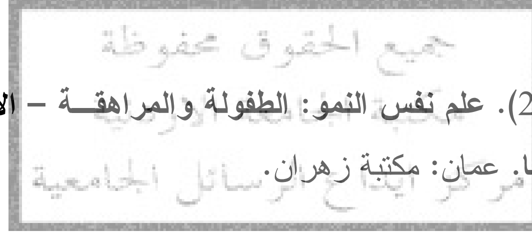
ــ الخطيب، جمال، الحديدي، منى، (1997) **المدخل إلى التربية الخاصة**. عمان:مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

ـــ الراوي، فضيلة حماد، آمال، (1999). **التوحد: الإعاقة الغامضة**، الدوحة: مؤسسة حسن بن علي.

ـــ الروسان، فاروق ويحيى، خولة وعلاء الدين، حسن، (1991).**منهاج المهارات الحركية والرياضة للأطفال غير العاديين**. من منشورات برنامج البحث التربوي والخدمات التربوية والنفسية. عمان.

ـــ الزريقات، إبراهيم، (2004). **التوحد: الخصائص والعلاج**. عمان: دار وائل للطباعة والنشر.

ـــ الزعبي، أحمد، (2001). **علم نفس النمو: الطفولة والمراهقة – الأسس النظرية – المشكلات وسبل معالجتها**. عمان: مكتبة زهران.



ـــ زيتون، كمال، (2003). **التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة**. الإسكندرية: عالم الكتب.

ـــ الزارع، نايف،(2003). **بناء قائمة لتقدير السلوك التوحدي على عينة سعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

ـــ سليمان، عبدالرحمن، (2001). **إعاقة التوحد**. (ط2). القاهرة: مكتبة زهراء الشرف.

ـــ سليمان، السيد وعبدالله، محمد، (2003). **الدليل التشخيصي للتوحديين** (العيادي). القاهرة: دار الفكر العربي.

ــ شاس، سهير، (2001). **اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية.** القاهرة: دار القاهرة للكتاب.

ــ الشامي، وفاء، (2000) **خفايا التوحد.** الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

ــ عبيد، ماجدة، (2001). **مناهج وأساليب تدرب ذوي الحاجات الخاصة.** عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

ــ الفوزان، محمد، (2000). **التوحد: المفهوم..التعليم.. والتدريب، مرشد الوالدين والمهنيين.** الرياض: دار عالم الكتب.

ــ كوهين، ساسيمون وبولتون، باتريك، (2000) **حقائق عن التوحد**، ترجمة الحمدان، الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية في أثناء النشر.

ــ ال مطر، فايز،(2001). **دراسة نمائية مقارنة لأبعاد السلوك التكيفي لدى عينة من الأطفال التوحديين والأطفال المعاقين عقليا في المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة.الجامعة الأردنية. عمان الأردن.

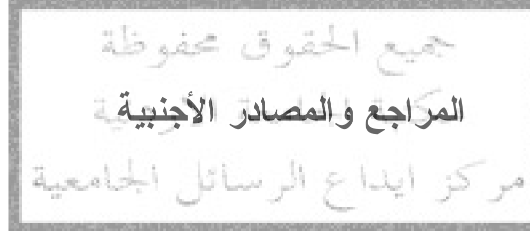
ــ محمد، عادل، (2002). **الأطفال التوحديون:** دراسات تشخيصية وبرامجية. القاهرة: دار الرشاد.

ــ محمد، محمد والسكري، خيريه، (1997). **البرامج الرياضية لرياض الأطفال.** (ط1). القاهرة: دار المعارف.

ـ نصر، سهى.(2001). **مدى فاعلية برنامج علاجي لتنمية الاتصال اللغوي لدى بعض الأطفال التوحديين**. رسالة دكتوراة غير منشورة معهد الدراسات العليا للطفولة. جامعة عين شمس. القاهرة. مصر.

ـ الهنداوي، فالح، (2003). **سيكولوجية اللعب**. بيروت: دار حنين للنشر والتوزيع.

ـ يحيى، خولة، (2000). **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.



- American Society of Autism. GVUs WWW user survey. April 2004, from **http://www.AutismSociety.org**.

- Balls, J, (1996). **Increasing Social Interactions of Preschoolers with Autism Through Relationships with Typical Developing Peers**. Florida: NOVA Southeast.

- Brang, S. (1996). **The Autism Children Understanding and Treatment Autistic Spectrum Disorders**. VSA: Oxford University Press.

- Fred, v. David, P, (2003). Autism**. Journal of Development Disorders**. Vol. (362) Issues 9390, p 1133.

- Gladys, W. Corrine, D, (2000).Teaching Children with Autism to Ask Question about Hidden Objects. **Journal of Applied Behavior Analysis**. Vol (33) issue 4, p 627

- Howlin, P (2000). **Children with Autism and asperger syndrome: a Guide for practitioners and careers**. (Second ed) New York: John Wiley & Sons.

- Janzen, J. (2003) **Understanding the Nature of Autism**. (Second ed).USA Therapy skill builders.

- Jordan, R., and Powell, S, (2002). **Understanding and Teaching Children with Autism**. (7th ed.). Now York: John Wiley& Sons.

- Law, J. and Parkinson, A. (2000). **Communication Difficulties in Childhood. Abingdon**. Radcliff Medical Press.

- Lewis, V. Boucher, J. Lupton, L. and Watson, S. (2000) Relationships between symbolic play, functional play, verbal and Non-verbal ability in young children. University of Warwick. UK. **International Journal of Communication Disorders**. Vol 35 Issue 1, p117.

- Marjorie H. charlop-christy, and Kelso, S. (2001) Teaching children with autism conversational speech using a cue card / written Script program. **Journal of Autism**. Vol 238. 132.

- Michael. R (1994). Play behavior of young children with Autism: Characteristics and interventions. **Focus on Autistic Behavior**. Vol. 9 Issues S, 54.

- Motvalli, M. Nimet, K. And Halim, I, (2004). Psycheducational Treatment of Children with Autism and RAD. The **International Journal of Research and Practice**. Vol 81 issue p101.

- Onnes, V, (2003). Promoting Early Play. Autism: **International Journal of Research & Practice**. Vol 7 issue44, p415.

- Orit, H. and Joman, T. (2004). Teaching children with Autism by Computer program. **Journal of Autism & Developmental Disorders**. Vol 34 issue 2, p95.

- Rose, I. Glen, D. and Don, K. (204). Effective Educational practices for Students with Autism spectrum Disorders. **Focus on Autism & other Development Disabilities**, vol. 18 Issues 3, p 150.

- Rutherford, M and Salty, R, (2003). Cognitive Basic for Pretending play for Children with Autism. **Journal of Autism & Developmental Disorders**. Vol 33 issue 3, p 289.

- Rutter, M and Schopler, E (1979). **Autism: a Reappraisal of Concepts and Treatment**, (3rd Ed) New York: plenum press.

- Sigman, M. and Unger, J, (1984). Cognitive and Language Skills in Autistic, Mentally, and Normal Children. **Developmental Psychological**, 20(z) 293-302.

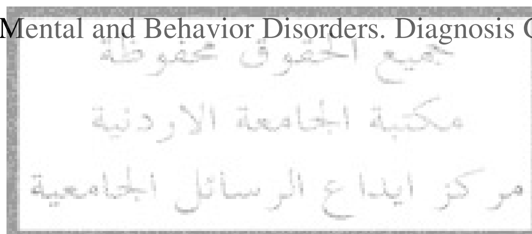
-. Stahmer, A. (1995) Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. **Journal of Autism and Development Disorders.** Vol 25, P125

−Umek, L & Musek, P. (2001). Symbolic play: opportunities for cognitive development in preschool settings. University of ljubljana. Slovenia

www.ebscohost.com

- .Wendy, S. Kathleen, L. Pamela, F, and William, A, (1995). Play and Imitation Skills in the Diagnosis of Autism in Young Children. **Pediatrics**. Vol 86 issue, p267.

- World Health Organization (1992). **International Classification of Diseases** (ICD): Classification of Mental and Behavior Disorders. Diagnosis Guidelines. Genua.



Efficiency of Educational Play Program to Develop Language Communication for Autistic Children

By

Samer Abdel- Hameed AL- Hassani

Subervison

Prof. Dr. Khawla Yahya

Abstract

The present study aimed at measuring the efficiency of educational play program to develop language communication for autistic children. The sample consisted of two groups, each consisted of (10) children suffering from autism. The linguistic communication standard of the autistic child was applied to them as pre and post test. Also an educational play program to develop language communication for autistic children was applied for the experimental group.

The results came as follows:

There are differences of linguistic communication skills of group of autistic children before and after applying an instructional play program. These differences were at the interest of the experimental group.

Regarding to the linguistic communication skills, the study results indicated the following:

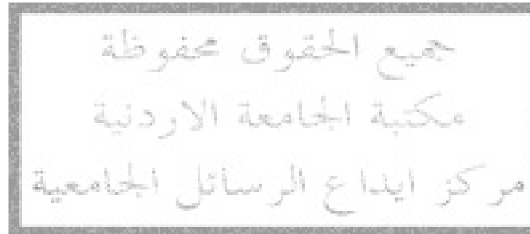
There are differences in imitation skill of a group of autistic children before and after instructional play program for experimental group.

There are no differences in attention skill of a group of autistic children before and after instructional play program.

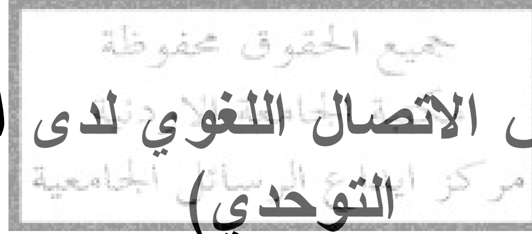
There are differences in understanding and recognition skill of a group of autistic children before and after instructional play program for experimental group.

There are no differences in expression skill of a group of autistic children before and after instructional play program.

There are differences in employ concepts skill of a group of autistic children before and after instructional play program for experimental group.



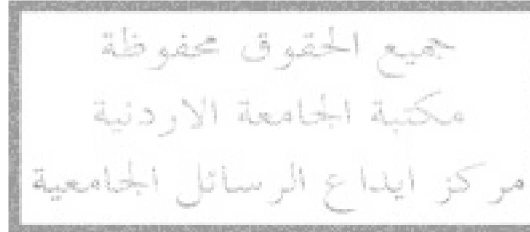
الملحق رقم (1)



(مقياس الاتصال اللغوي لدى الطفل التوحدي)

مقياس الاتصال اللغوي لدى الطفل التوحدي

اسم الطفل:	سنة دخول المدرسة:
درجة الذكاء:	السن الحالي:
درجة اللغة:	
أية إعاقة مصاحبة:	



ملاحظات:

....

....

....

....

....

مقياس تقدير الاتصال اللغوي لدى الطفل التوحدي

تعليمات:

زميلي الفاضل... زميلتي الفاضلة....

فيما يلي عدد من المواقف التي تصف سلوك الأطفال الـذين يعـانون مـن التوحد، وهم إحدى فئات التربية الخاصة، الذين يعانون من صعوبات في الاتصال عموما و الاتصال اللغوي خصوصا.

والمرجو من سيادتكم التكرم بقراءة كل موقف أو عبارة من العبارات الأربع ومن ثم اختيار الإجابة المناسبة وذلك بوضع إشارة تدل على الموقف الأنسب؛ إذ لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، والرجاء عدم ترك أي موقـف مـن دون ترك إشارة تدل على الإجابة الأنسب كما في المثال التالي:

م	أ	ب	جـ	د
1		x		

وأشكركم على حسن تعاونكم معنا في صالح هؤلاء الأطفال

المواقف والاستجابة

1- عندما تطلب منه المعلمة تقليد دحرجة الكرة فإنه :

أ- يمسك الكرة ويدحرجها ويعطيها للمعلمة.

ب- يمسك بالكرة ويبدأ بتحريكها.

ج- يأخذ الكرة ويمسكها فقط.

د- لا شيء مما ذكر .

2- عندما تطلب منه المعلمة تقليد شرب المياه من الكوب فإنه :

أ- يأخذ الكوب ويشرب منه ويعطيه للمعلمة .

ب - يأخذ الكوب ويشرب منه .

ج - يأخذ الكوب ويضعه أمامه .

د- لا شيء مما ذكر .

3- عندما تطلب منه المعلمة تقليد خطوات موقف معين(يوم في حياة طفل) فإنه :

أ - يقلد جميع الخطوات (القيام من السرير والذهاب إلى الحمام وتناول الإفطار) .

ب- يقلد خطوتين فقط بالترتيب.

ج- يقلد خطوة واحدة بعشوائية .

د- لا شيء مما ذكر .

4- عندما تطلب منه المعلمة تقليد حركة وصوت العصفور في أثناء الطيران فإنه :

أ - يقلد جميع الحركات .

ب- يرفع يديه ويحركها ويجري في المكان .

ج- يرفع يديه جانبا .

د-لا شيء مما ذكر .

5- عندما تطلب منه المعلمة النقر بالعصا على المنضدة فإنه :

أ- يأخذ العصا وينقر على المنضدة .

ب- يأخذ العصا ويلهو بها .

ج- يأخذ العصا ولا يعرف ماذا يفعل بها .

د-لا شيء مما ذكر .

6- عندما تطلب منه المعلمة تقليد بناء برج بثلاث كتل خشبية ملونة فإنه :

أ- يكون برج من(3) كتل خشبية مثل المعلمة .

ب- يأخذ الكتلة الأولى ويحاول وضعها على الثانية .

ج- يلهو بالكتلة الخشبية من دون أن يفعل بها شيئا .

د-لا شيء مما ذكر .

7- عندما تطلب منه المعلمة تقليد القفز إلى أعلى مع التصفيق فإنه :

أ- يقفز ويصفق معا .

ب- يقفز ويحاول وضع يديه ليصفق .

ج- يقفز ولا يصفق .

د- لا شيء مما ذكر.

8- عندما تطلب منه المعلمة تقليد شكل الوجه وهو يضحك بالحركة والصوت فإنه :

أ- يبتسم ويضحك بصوت معا .

ب- يبتسم ويبدي صوتا .

ج- يصدر أصواتا فقط .

د- لا شيء مما ذكر .

9- عندما تطلب منه المعلمة تقليد وضع قطعة البازل في المكان المحدد لها فإنه :

أ- يضع قطعة البازل في المكان المحدد .

ب- يمسك بالقطعة ويحاول وضعها .

ج- يأخذ قطعة البازل ويرميها جانبا .

د- لا شيء مما ذكر .

10- عندما تطلب منه المعلمة تقليد كلامها وحركاتها وهي تأكل وتقول أنا جوعانة فإنه :

أ- يردد ما قالته ويقلدها وهي تأكل .

ب- يحرك يديه ناحية فهمه .

ج- يبدأ بتحريك يديه ولا يعرف ماذا يفعل .

د- لا شيء مما ذكر .

11- عندما يدق جرس الباب فإنه :

أ- ينتبه ويذهب ليفتحه .

ب- ينتبه للصوت فقط .

ج- يقف ويحرك رأسه يمينا ويسارا باحثا عن مصدر الصوت .

د- لا شيء مما ذكر .

12- عندما تطلب منه المعلمة إخراج شيئ جديد في الفصل (صورة للطفل نفسه).

أ- يذهب ويبحث هنا وهناك ويخرجها.

ب- ينظر من حوله ولا يتحرك .

ج- يجري هنا وهناك من دون انتباه .

د- لا شيء مما ذكر .

13- عندما تطلب منه المعلمة وضع الكروت المتشابهة بعضها على بعض (حد أدنى 5 كروت) فإنه :

أ- ينظر إليهم ثم يطابقهم بعضهم على بعض .

ب- ينظر إليهم ويحاول ألامساك بواحدة ووضعها على الأخرى .

ج- ينظر إلى الصورة ولا يفعل بها شيئا .

د- لا شيء مما ذكر .

14- عندما تطلب منه المعلمة وضع الأكواب الموجودة أمامه على المنضدة بالترتيب نفسه فإنه :

أ- يأخذ الأكواب ويكون بها الشكل نفسه .

ب- يأخذ الأكواب ويلهو بها .

ج - يأخذ الأكواب ويضعها فوق بعضها من دون ترتيب .

د- لا شيء مما ذكر .

15- عندما تعرض عليه المعلمة قصة مصورة وتطلب منه اختيار صورة تمثل إحدى شخصيات القصة فإنه :

أ- يشير إلى الشخصية .

ب- ينظر إلى القصة ويحاول إخراج الشخصية .

ج- ينظر إلى الصورة ويحملق فيها فقط .

د- لا شيء مما ذكر .

16- عندما تدربه المعلمة على أغنية حركية فإنه :

أ- يقوم بالحركات مع الأغنية .

ب- يقوم بالحركات بعشوائية أي غير منسجمة مع الأغنية .

ج- يقف ويحول من دون تركيز.

د- لا شيء مما ذكر .

17- عندما تدق المعلمة على طبلة بطريقة معينة (3 دقات) وتطلب منه عمل مثلها فإنه :

أ- يدق مثلما دقت على الطبلة .

ب- يدق على الطبلة بعشوائية .

ج- يمسك الطبلة ولا يعرف ماذا يفعل بها .

د- لا شيء مما ذكر .

18- عندما يشاهد شريط كرتون بالفيديو فإنه :

أ- ينتبه إليه بشدة ويكرر بعض حركات الشخصيات الموجودة في الفيلم .

ب- ينظر إلى الشريط ويحملق فيه فقط .

ج- غير منتبه لما يشاهده .

د- لا شيء مما ذكر .

19- عندما تظهر له المعلمة عربة تضيء وتطفئ فتحدث صوتا فتوجهها ناحيته فإنه :

أ- يعطيها للمعلمة ثانيا بالطريقة نفسها .

ب- يمسك بالعربة ويصفق .

ج- ينظر إلى العربة ويبتعد عنها .

د- لا شيء مما ذكر .

20- عندما تخفي المعلمة شيئا بالنسبة للطفل في مكان معين مثل كوب الشرب الخاص به فإنه :

أ- يجري هنا وهناك ويبحث عنها.

ب- يقف وينظر في أجواء المكان

ج - لا يبالي بالموضوع نهائيا.

د- لا شيء مما ذكر .

21- عندما تعرض المعلمة على الطفل مجموعة من الصور الممثلة للوجه (الضحك –الحزن – الدهشة) وعندما تطلب منه أن يتعرف إلى هذه الأشكال فإنه :

أ- يتعرف ويخرج لها كل شكل تطلبه ويقلده .

ب- ينظر في الصور ويحاول إخراج الشكل المناسب للطلب .

ج- يأخذ الصور ويبحث في يده ولا يعرف ماذا يفعل به .

د- لا شيء مما ذكر .

22- عندما تعرض المعلمة على الطفل مجموعة من الأشياء المختلفة مثل (عروس ـ قلم ـ كرة- سرير) وتطلب منه التعرف اليها وإخراجهم عند الطلب فإنه :

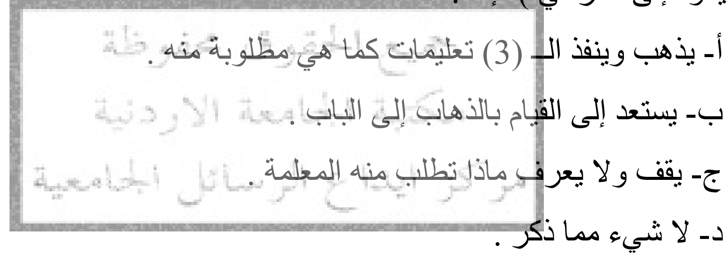
أ- يخرجهم كاهم عند الطلب .

ب- يمسك بهم ويحاول أن يخرجهم .

ج- يمسك بالأشياء ويضعها جانبا من دون الالتفات لكلام المعلمة .

د- لا شيء مما ذكر .

23- عندما تعطي المعلمة للطفل تعليمات مكونة من (3) خطوات وهي: (يذهب إلى الباب ثم يقفله ثم يعود إلى الكرسي) فإنه :



أ- يذهب وينفذ الـ (3) تعليمات كما هي مطلوبة منه .

ب- يستعد إلى القيام بالذهاب إلى الباب .

ج- يقف ولا يعرف ماذا تطلب منه المعلمة .

د- لا شيء مما ذكر .

24- عندما تعرض المعلمة له صورة فيها قطعة ناقصة وعليه أن يضع الناقص مكانه فإنه :

أ- يبحث عن الجزء الناقص ويضعه مكانه .

ب- يبدأ في البحث عن الجزء الناقص .

ج- يمسك الأجزاء الناقصة ويحاول وضعها في أي مكان غير مناسب لها .

د- لا شيء مما ذكر .

25- عندما تطلب منه المعلمة إخراج المعكوسات من الصور بحد(أدنى (3) صور) ومعكوساتها فإنه :

أ- يخرج ويضع الشيء المعكوس أمام الشيء المناسب له .

ب- يحاول مسك الكروت والنظر إليها ليتعرف إليها .

ج- يضع الكروت أمام بعضهم بطريقة عشوائية .

د- لا شيء مما ذكر .

26- عندما تضع المعلمة أمامه مجموعة من الأشياء التي لها علاقة بها مثل: (–قلم –عصفور– طبق –كراسة –قفص) فإنه :

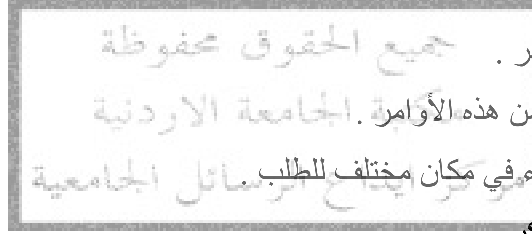
أ- يضع كل شيء أمام الشيء المناسب له .

ب- يأخذ الشكل ويحاول وضعه في المكان المخصص له .

ج- يأخذ الشيء ويلهو به .

د- لا شيء مما ذكر .

27- عندما تطلب منه المعلمة وضع الكرة داخل صندوق، مكعبات داخل صندوق أخر، الطبق فوق المنضدة فإنه :



أ- يفعل كل الأوامر .

ب- يفعل أمرين من هذه الأوامر .

ج- يضع كل شيء في مكان مختلف للطلب .

د- لا شيء مما ذكر .

28- عندما تطلب منه المعلمة الإشارة إلى أجزاء وجهه فأنه :

أ- يشير إلى الأجزاء المطلوبة .

ب- يشير إلى جزئين فقط .

ج- يشير إلى وجهه كله من دون تمييز أي جزء .

د- لا شيء مما ذكر .

29-عندما تعطي المعلمة الطفل مجموعة من الأقلام- الكرة- المكعبات، وتطلب منه أن يصنفهم داخل العلب فإنه :

أ- يصنفهم كلهم، كل علبة على انفراد .

ب- يضع صنفا واحدا في العلبة الخاصة به .

ج- يلعب بالأشياء كلها .

د- لا شيء مما ذكر .

30- عندما تعطي المعلمة للطفل مجموعة من الصور وتطلب منه مطابقتها مع الأشكال فإنه :

أ- يضع كل الصور على الصور المناسبة لها .

ب- يأخذ الصور ويحاول النظر إليها ليضعها على مثيلاتها .

ج- يحملق في الصور ويشير إليها فقط .

د- لا شيء مما ذكر .

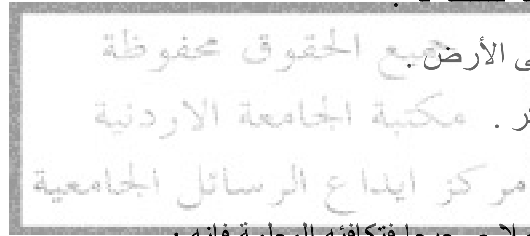
31- عندما يرى الطفل إناء فيه طعام وهو جائع فإنه :

أ- يذهب ويفتحه ويأكل منه .

ب- يأخذ يد المعلمة لتفتحه له .

ج- يبدأ يدبدب على الأرض .

د- لا شيء مما ذكر .



32- عندما يعمل الطفل عملا صحيحا فتكافئه المعلمة فإنه :

أ- يضحك ويصفق بيده .

ب- يصفق بيده لنفسه .

ج- لا يظهر أي تعبير يدل على الفرحة .

د- لا شيء مما ذكر .

33- عندما يريد الطفل جذب انتباه المعلمة فإنه :

أ- يبكي ويرفع يديه إليها لتحمله .

ب- يبكي ويستخدم أصواتا صاخبة .

ج- يجلس جانبا ولا يقترب من أحد .

د- لا شيء مما ذكر .

34- عندما تطلب منه المعلمة عدم الإزعاج سواء بالأصوات أو بالكلام فإنه :

أ- يسكت .

ب- يضع يده على فمه.

ج- لا يبالي بما تقوله المعلمة .

د- لا شيء مما ذكر .

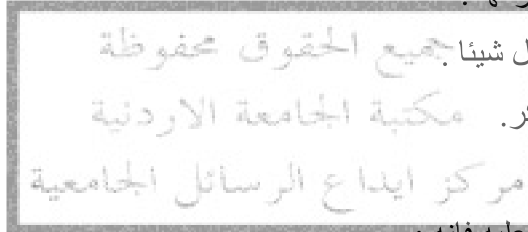
35- عندما يخرج الطفل إلى الخارج فإنه :

أ- يلوح بيديه ويعني بها مع السلامة .

ب- يرفع يده ويحركها .

ج- يخرج ولا يفعل شيئا .

د- لا شيء مما ذكر.



36- عندما تنادي المعلمة عليه فإنه :

أ- ينظر إليها ويذهب .

ب- ينظر إلى مصدر الصوت .

ج- يجلس مكانه وكأنه لا يسمع .

د- لا شيء مما ذكر .

37- عندما يفعل الطفل شيئا غير صحيح فتقول له المعلمة لا .لا مع الإشارة بإصبعها لتعبر عن الرفض فإنه :

أ- يحرك رأسه يمينا ويسارا ليعبرعن لا لا، ولا يفعل الخطأ .

ب- يتوقف عن العمل غير الصحيح .

ج- يكمل ما يفعله .

د- لا شيء مما ذكر .

38- عندما يريد أن ينام فإنه :

أ- يضع يديه فوق عينيه ويغمض .

ب- يغمض عينيه .

ج- ينام فجأة .

د- لا شيء مما ذكر .

39- عندما يريد لعبة مرتفعة عنه فإنه :

أ- يصعد على الكرسي ويحضرها .

ب- يأخذ يد المعلمة ويذهب إليها ويشير إلى اللعبة .

ج- ينظر إلى اللعبة وإلى المعلمة .

د- لا شيء مما ذكر .

40- عندما يتألم الطفل من بطنه فإنه :

أ- يذهب للمعلمة ويشير إلى بطنه .

ب- يبكي فقط .

ج- ينام الطفل على بطنه بمستوى الأرض .

د- لا شيء مما ذكر .

41- عندما تطلب منه المعلمة الإشارة إلى (5) صور مثل (البنت –الأرنب –الوردة –قلم – سيارة) فإنه :

أ- يشير إليهم كلهم .

ب- يشير إلى جزء منهم .

ج- ينظر إلى الأشياء ولا يعرف ماذا يفعل .

د- لا شيء مما ذكر .

42- عندما تطلب المعلمة منه الإشارة إلى أجزاء جسمه فإنه :

أ- يشير إليها كلها .

ب- يشير إلى أجزاء منها .

ج- يشير إلى أشياء خاطئة .

د- لا شيء مما ذكر .

43- عندما تطلب منه المعلمة إخراج الكرت المناسب للصوت عند سماعه في المسجل فإنه :

أ- يخرج الكروت الملائمة لكل صوت .

ب- يخرج الكرت الملائم بعد فترة وبحد أقصى كرتين .

ج- يمسك الكروت في يده ويسمع المسجل .

د- لا شيء مما ذكر .

44- عندما تطلب المعلمة منه إحضار الصورة التي تتحدث بشأنها في القصة فإنه :

أ- يحضر الصورة

ب- ينصت إليها ولا يحضر شيئا .

ج- ينظر إليها فقط من دون رد فعل .

د- لا شيء مما ذكر .

45- عندما يريد الطفل الأكل فإنه :

أ- يتفوه بكلمة تدل على أنه جائع .

ب- يحضر للمعلمة صورة تدل على الطعام .

ج- يقف وينظر إلى الثلاجة والمطبخ .

د- لا شيء مما ذكر .

46- عندما تطلب منه المعلمة لمس إلى (3) صور أو الإشارة اليها في كتاب عند تسميتها له فإنه .

أ- يشير إليهم ويلمسهم .

ب- يشير إليهم من دون لمسهم .

ج- ينظر إليهم ويشير إلى أي شيء .

د- لا شيء مما ذكر .

47- عندما تطلب المعلمة منه إظهار الصورة المناسبة للشيء الموجود بداخل الحقيبة السوداء فإنه :

أ- يظهر جميع الصور الدالة على هذه الأشياء بعد التعرف إليها .

ب- يلمس الأشياء ويخرج بعض الصور الخاصة بهم .

ج- يدخل يديه ويلعب بالأشياء فقط .

د- لا شيء مما ذكر .

48- يستخدم الكروت لوصف الأوجه المختلفة (حزين –ضاحك –يبكي –مندهش) فإنه :

أ- يخرج الكروت المناسبة للوجه .

ب- يخرج بعض الكروت فقط مثل (يضحك –يبكي) .

ج- يشاهد الكروت المختلفة ولا يستطيع إخراج أية كروت .

د- لا شيء مما ذكر .

49- عندما يريد الطفل الذهاب إلى مكان معين يحبه فإنه :

أ- يخرج الكروت الدالة عليه .

ب- يشير إلى أية صورة موجودة على الحائط .

ج- يأخذ يد المعلمة تجاه المكان .

د- لا شيء مما ذكر .

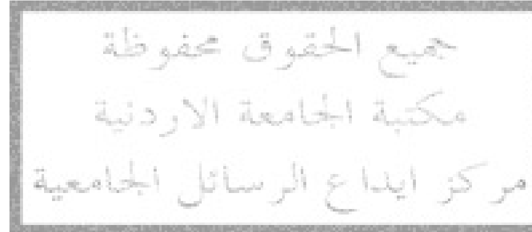
50- عندما تطلب منه المعلمة الإشارة إلى (3) أجزاء في اللعبة (الدمية) على أجزاء جسمه نفسها فإنه :

أ- يشير إلى الأجزاء المقابلة في جسمه .

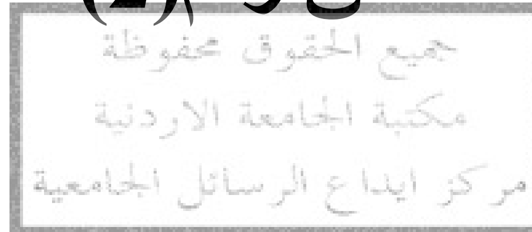
ب- يشير إلى أجزاء جسم اللعبة (الدمية).

ج- ينظر إلى اللعبة (الدمية) من دون استجابة .

د- لا شيء مما ذكر .



الملحق رقم(2)



البرنامج التعليمي باللعب

الـبرنـامج التعليمـــي باللـــعب

ـ تم تصميم البرنامج التعليمي باللعب خصيصا لأطفال التوحد.

ـ تم تطبيق البرنامج التعليمي باللعب على مجموعة تألفت من (10) أطفال يعانون من التوحد.

ـ الهدف الأساسي للبرنامج، تنمية الاتصال اللغوي لدى أطفال التوحد.

ـ تألف البرنامج من قسمين هما، الأنشطة الفنية والأنشطة الحركية.

ـ يحتوى كل قسم على (8) ألعاب تم تطبيقها لمدة (8) أسابيع.

ـ تحتوى كل لعبة على(اسم اللعبة، وأهداف اللعبة، وأدوات اللعبة، والمدة الزمنية، وشرح اللعبة).

ـ تم تطبيق البرنامج لمدة (8) أسابيع بواقع (5) جلسات يومية، أي (40) جلسة إجمالية.

الأنشطـــــــــــــــــة الفنيـــــــــــــــــــــة

1- لعبة تلوين الأشكال

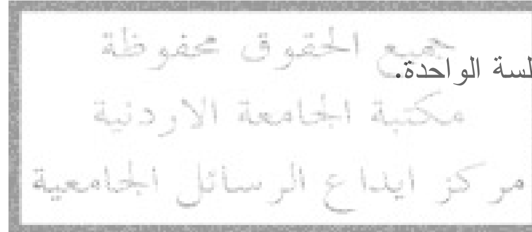
***الأهداف*:**

ـ أن تنمي لدى الأطفال مهارة توظيف المفاهيم.

ـ أن تنمي لدى الأطفال مهارة التعرف والفهم.

المدة الزمنية:

من 15الى 30 دقيقة للجلسة الواحدة.



الأدوات المستخدمة:

أقلام ملونة، وأوراق بيضاء وملونة، وأشكال هندسية بيضاء وملونة.

شرح اللعبة:

ـــــ يتم تعريف أطفال التوحد على الألوان التالية (الأحمر، والأصفر، والأزرق) والأشــكال التالية (دائرة، ومثلث، ومربع) كلا على حدة.

ـــــ يتم العرض للأطفال بالتسلسل بدءا باللون ثم الشكل ثم الشكل الملون .

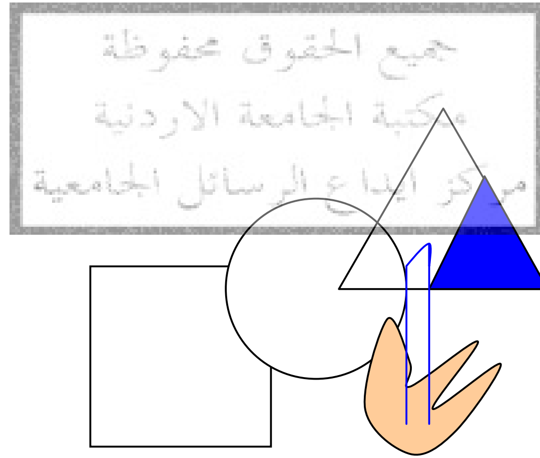
ـــــ يطلب من الأطفال التعرف إلى الألوان.

ـــــ يطلب من الأطفال التعرف إلى الأشكال.

ـــــ يطلب من الأطفال التعرف إلى لون الشكل.

ـــــ يقوم الباحث بالطلب من الأطفال إحضار شكل والقيام بتلوينه باللون المطلوب :

- لون مربع باللون الأصفر(مربع أصفر).
- لون المثلث باللون الأزرق (مثلث أزرق).
- لون الدائرة باللون الأحمر (دائرة حمراء).



شكل رقم (1): لعبة تلوين الأشكال

2- لعبة موقع الأحجام

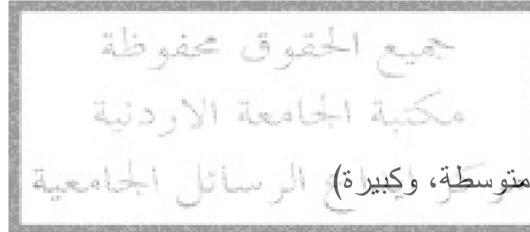
الأهداف:

ـ أن تتمي لدى الطفل مهارة التقليد.

ـ أن تتمي لدى الطفل مهارة توظيف المفاهيم.

المدة الزمنية:

من 15- 30 دقيقة.



الأدوات المستخدمة:

أحجام متنوعة(صغيرة، ومتوسطة، وكبيرة)

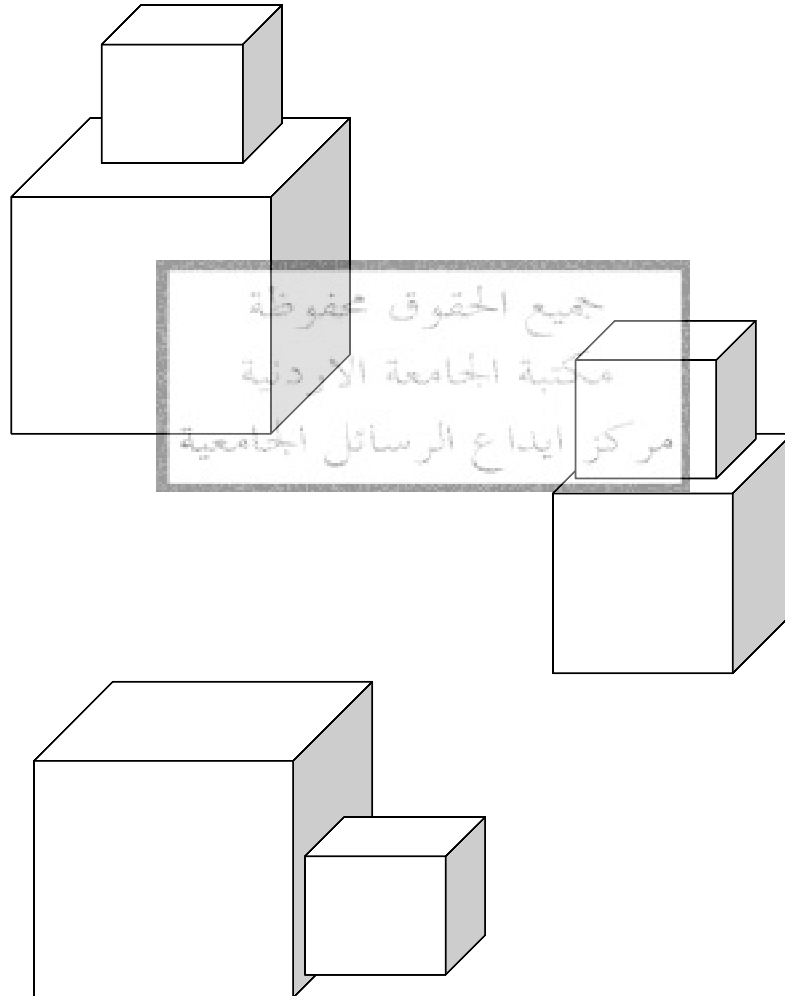
شرح *اللعبة*:

ـ يتم تعريف الأطفال على الأحجام.

ـ يتم تعريف الأطفال بالظروف.

ـ يقوم الأطفال بعد ذلك بعمل التالي:

- وضع مكعب صغير فوق مكعب كبير.
- وضع مكعب متوسط تحت مكعب صغير.
- وضع مكعب كبير بجانب مكعب صغير.



الشكل رقم (2) : لعبة موقع الاحجام

3- لعبة أجزاء الجسم

الأهداف:

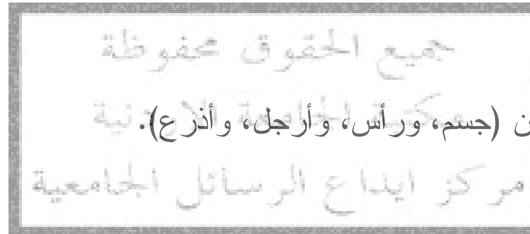
ـ أن تنمي لدى الأطفال مهارة التعرف والفهم.

ـ أن تنمي لدى الأطفال مهارة توظيف المفاهيم.

المدة الزمنية:

من 15- 30 دقيقة.

الأدوات المستخدمة:



أجزاء ورقية لجسم الإنسان (جسم، ورأس، وأرجل، وأذرع).

شرح اللعبة:

ـ يتم تعريف الأطفال على أجزاء الجسم.

ـ يتم عرض مجسم لإنسان.

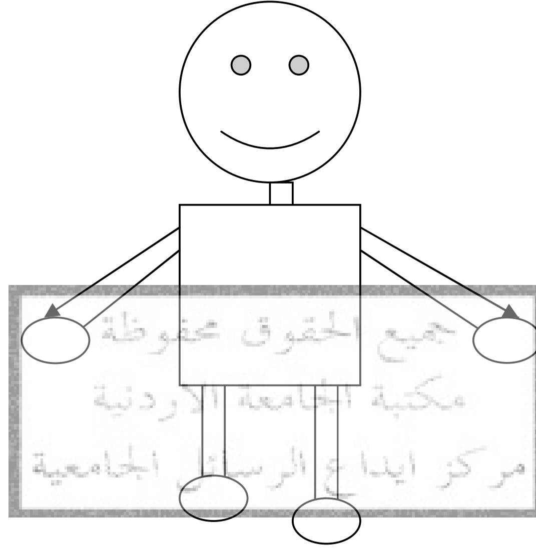
ـ يتم عرض أجزاء ورقية لجسم الإنسان كل جزء وحده.

ـ يتم تركيب أجزاء جسم الإنسان بمواقعها الصحيحة.

ـ يتم فك أجزاء جسم الإنسان الورقية.

ـ يطلب من الأطفال التالي:

- وضع الرأس مع الجسد.
- وضع اليدين مع الجسد.
- وضع الرجلين مع الجسد.



الشكل رقم (3): لعبة اجزاء الجسم.

4- لعبة الانفعالات

الأهداف:

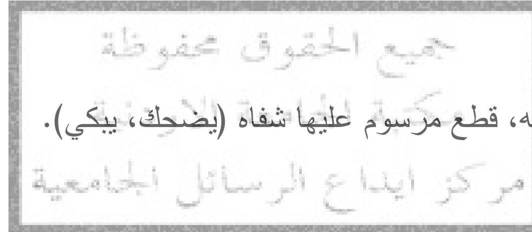
ــ أن تنمي لدى الأطفال مهارة التقليد.

ــ أن تنمي لدى الأطفال مهارة الانتباه.

المدة الزمنية للجلسة:

من 15- 30 دقيقة.

الأدوات المستخدمة:



فلين مقطع على شكل وجه، قطع مرسوم عليها شفاه (يضحك، يبكي).

شرح اللعبة:

ــ يتم تعريف الأطفال بالانفعالات السابقة.

ــ يقوم الباحث بتمثيل الانفعالات(يضحك، يبكي).

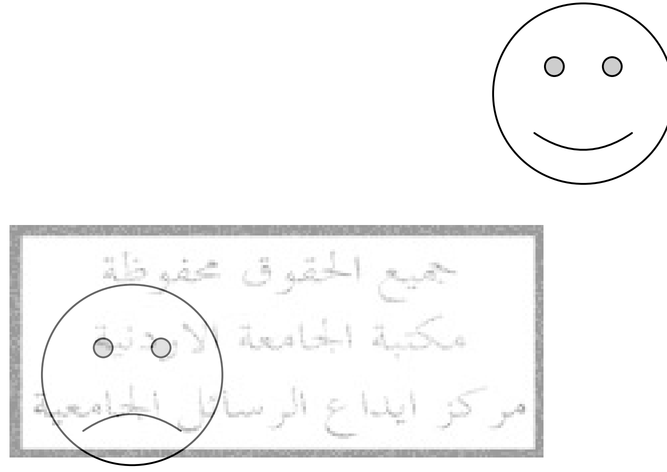
ــ يتم عرض الوجوه التالية(يضحك، يبكي).

ــ يتم تركيب أجزاء كل وجه وحده.

ــ يتم فك كل وجه وحده.

ــ يطلب من الأطفال عمل التالي:

- تقليد وجه يضحك.
- عمل وجه يضحك.
- تقليد وجه يبكي.
- عمل وجه يبكي.



الشكل رقم (4): لعبة الانفعالات.

5- لعبة التصنيف

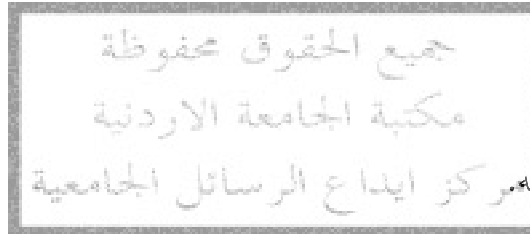
الأهداف:

ـ أن تنمي لدى الأطفال مهارة التعرف والفهم.

ـ أن تنمي لدى الأطفال مهارة توظيف المفاهيم.

المدة الزمنية:

من 15-30 دقيقة.



الأدوات المستخدمة:

مجسمات لحيوانات وفواكه.

شرح اللعبة:

ـ يتم التحدث للأطفال عن الحيوانات.

ـ يتم التحدث للأطفال عن الفواكه.

ـ يتم عرض مجسمات للحيونات .

ـ يتم عرض مجسمات للفواكه.

ـ يتم خلط مجسمات الحيوانات مع الفواكه.

ـ يتم تصنيف الحيوانات والفواكه كل على حدة.

ـ يتم إعادة خلط الحيوانات مع الفواكه.

ـ يطلب من الأطفال التصنيف كالتالي:

- الحيوانات وحدها.
- الفواكه وحدها.



الشكل رقم(5) : لعبة التصنيف

6- لعبة التطابق

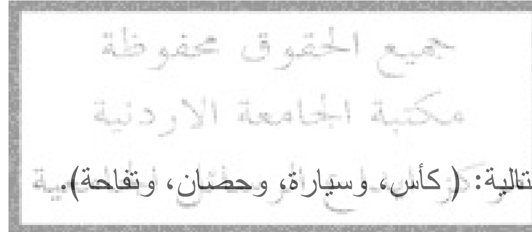
الأهداف:

ــ أن تنمي لدى الأطفال مهارة التقليد.

ــ أن تنمي لدى الأطفال مهارة التعبير.

المدة الزمنية:

من 15- 30 دقيقة.



الأدوات المستخدمة:

أدوات وصور للأشياء التالية: (كأس، وسيارة، وحصان، وتفاحة).

الشرح:

ــ يقدم الباحث الأشياء التالية (كأس، ولعبة سيارة، ومجسم حصان، وتفاحة).

ــ يقدم الباحث صورا للأشياء السابقة.

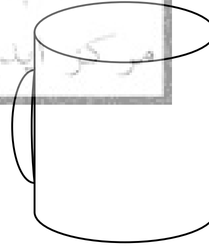
ــ يقدم الباحث كل صورة مع شكلها الطبيعي.

ــ يطلب من الأطفال التالي:

- إحضار المجسم الدال على صورة الكأس.
- إحضار المجسم الدال على صورة السيارة.
- إحضار المجسم الدال على صورة الحصان.
- إحضار المجسم الدال على صورة التفاحة.










www.skitzter.com Abu Nawaf Group

الشكل رقم(6): لعبة التطابق

7- لعبة المنزل

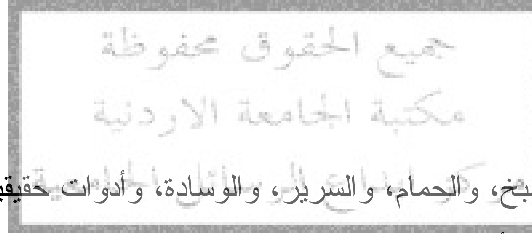
الأهداف:

ـــ أن تنمي لدى الأطفال مهارة توظيف المفاهيم.

ـــ أن تنمي لدى الأطفال مهارة الانتباه.

المدة الزمنية:

من 15-30 دقيقة.



الأدوات المستخدمة:

صور لغرفة النوم، والمطبخ، والحمام، والسرير، والوسادة، وأدوات حقيقية وهي ملعقة، وسكين، وصابون، وفرشاة أسنان.

شرح اللعبة:

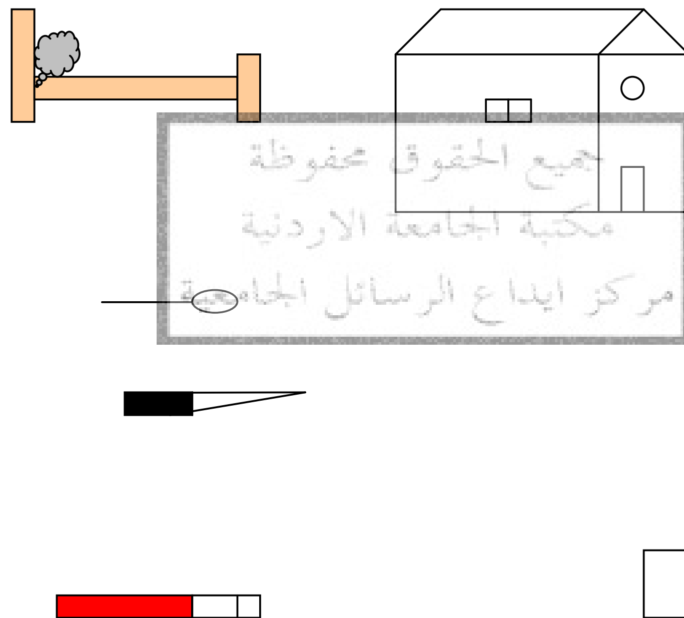
ـــ يتم توضيح تفاصيل المنزل التالية: (غرفة نوم، ومطبخ، وحمام).

ـــ يتم توضيح استخدامات الأدوات التالية: (سرير، ووسادة، وملعقة، وسكين، وصابون، وفرشاة أسنان).

ـــ يتم الربط للأطفال بين الأدوات ومكانها بين أجزاء المنزل.

ـــ يتم عرض صور لأجزاء المنزل والأدوات المتوافرة ويطلب من الأطفال التالي:

- تحديد الأدوات التي يجب أن تتوافر في غرفة النوم.
- تحديد الأدوات التي يجب أن تتوافر في المطبخ.
- تحديدالادوات التي يجب أن تتوافر في الحمام.



الشكل رقم (7) : لعبة المنزل

8- لعبة النقود

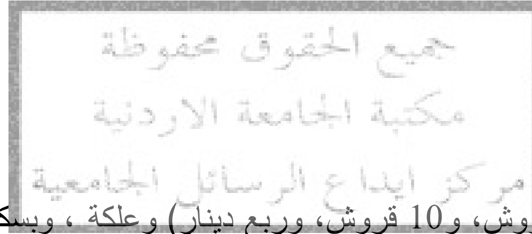
الأهداف:

ـ أن تنمي لدى الأطفال مهارة التعرف والفهم.

ـ أن تنمي لدى الأطفال مهارة توظيف المفاهيم.

المدة الزمنية:

من 15-30 دقيقة.



الأدوات المستخدمة:

الفئات النقدية التالية(5 قروش، و10 قروش، وربع دينار) وعلكة ، وبسكويت، ومجسم سيارة صغير.

شرح اللعبة:

ـ يتم الشرح للأطفال عن الفئات النقدية .

ـ يتم الشرح للأطفال عن الفروق بين الفئات النقدية وقيمها.

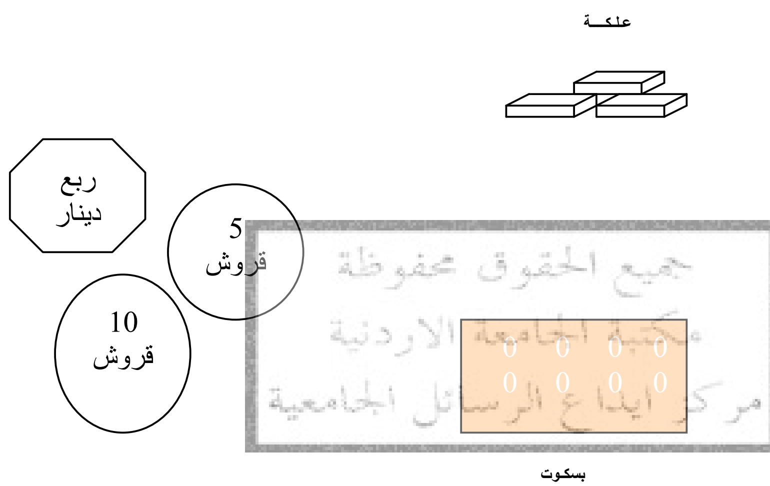
ـ يتم التوضيح للأطفال أنه بالإمكان شراء العلكة بـــ 5 قروش.

ـ يتم التوضيح للأطفال أنه بالإمكان شراء البسكويت بـــ 10 قروش.

ـ يتم التوضيح للأطفال أنه بالإمكان شراء السيارة (مجسم) بــــ ربع دينار.

ـ يتم إعطاء كل طفل 5 قروش، 10 قروش، ربع دينار ويطلب منه التالي:

- شراء العلكة.
- شراء البسكويت.
- شراء السيارة.


علكـــة
ربع
دينار
5
قروش
10
قروش
بسكوت



الشكل رقم (8): لعبة النقود

الأنشطـــــــــة الحركيـــــــــة

1- لعبة المشي للأهداف

الأهداف:-

ـــ أن تنمي لدى الأطفال مهارة التقليد.

ـــ أن تنمي لدى الأطفال مهارة التعبير.

المدة الزمنية :

من 15 إلى 30 دقيقة.

الأدوات المستخدمة :

نقط بداية ونهاية وعلامات متنوعة للطريق.

شرح اللعبة:

ـــ يتم شرح عملية المشي الصحيح لأطفال التوحد وذلك عن طريق قيام الباحث بها كنموذج.

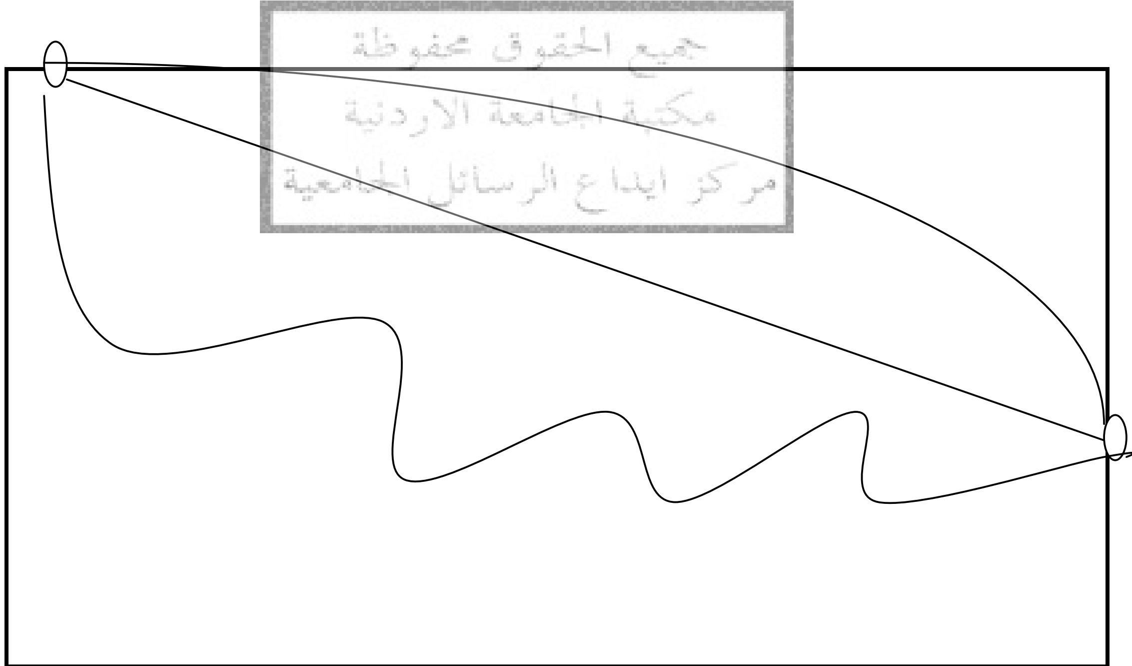
ـــ يطلب من الأطفال تقليد المعلم بطريقة المشي.

ـــ يتم التوضيح للأطفال كيفية المشي من نقطة بداية إلى نقطة نهاية.

ـــ يتم عمل طريق مستقيم ودائري واخر متعرج، وذلك عن طريق تثبيت علامات على الأرض.

ـــ يطلب من الأطفال التالي:

- المشي في الطريق المستقيم من نقطة البداية حتى النهاية.
- المشي في الطريق الدائري من نقطة البداية وحتى النهاية.
- المشي في الطريق المتعرج من نقطة البداية وحتى النهاية.



الشكل رقم (9): لعبة المشي للأهداف

2- لعبة التوازن

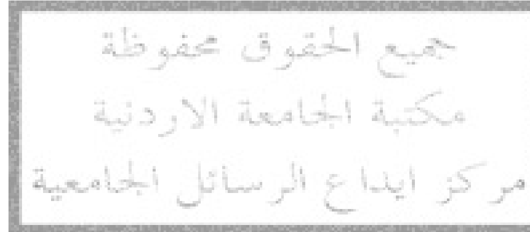
الأهداف:

ـ أن تنمي لدى الأطفال مهارة الانتباه.

ـ أن تنمي لدى الأطفال مهارة التقليد.

المدة الزمنية:

من 15- 30 دقيقة.



الأدوات المستخدمة:

كرسي صغير للأطفال.

شرح اللعبة:

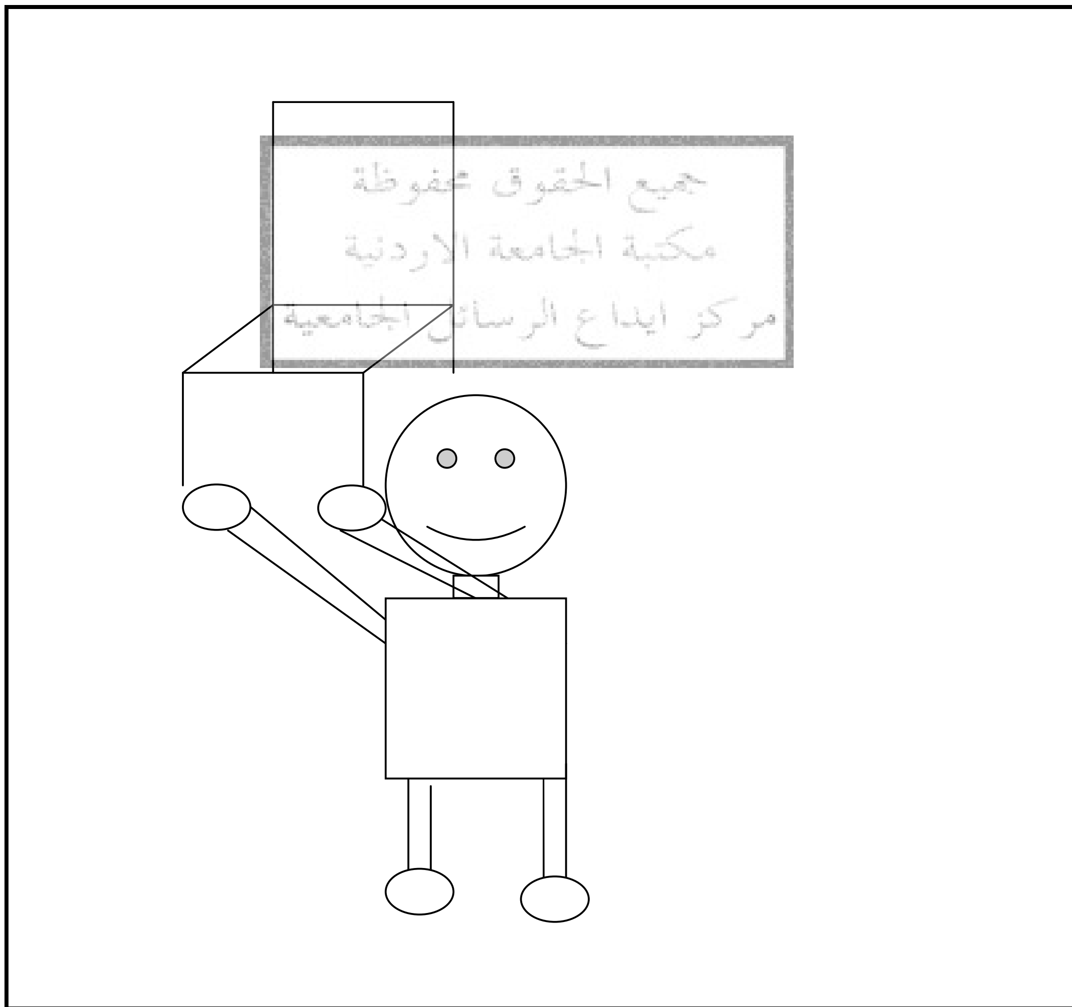
ـ يتم الشرح للأطفال طريقة حمل الكرسي وذلك عن طريق عمل الباحث كنموذج لها.

ـ يتم الشرح للأطفال كيفية حمل الكرسي على الرأس.

ـ يتم الشرح للأطفال كيفية حمل الكرسي أمام الجسم.

ـ يطلب من الأطفال التالي:

- المشي مع رفع الكرسي على الجسم.
- المشي مع رفع الكرسي أمام الجسم.



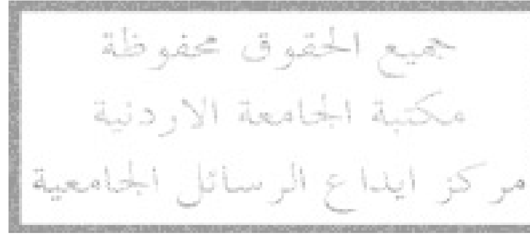
الشكل رقم (10): لعبة التوازن.

3- لعبة القفز

الأهداف:

ـ أن تنمي لدى الأطفال مهارة التعرف والفهم.

ـ أن تنمي لدى الأطفال مهارة توظيف المفاهيم.



المدة الزمنية:

من 15–30 دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

حلقات دائرية.

شرح اللعبة:-

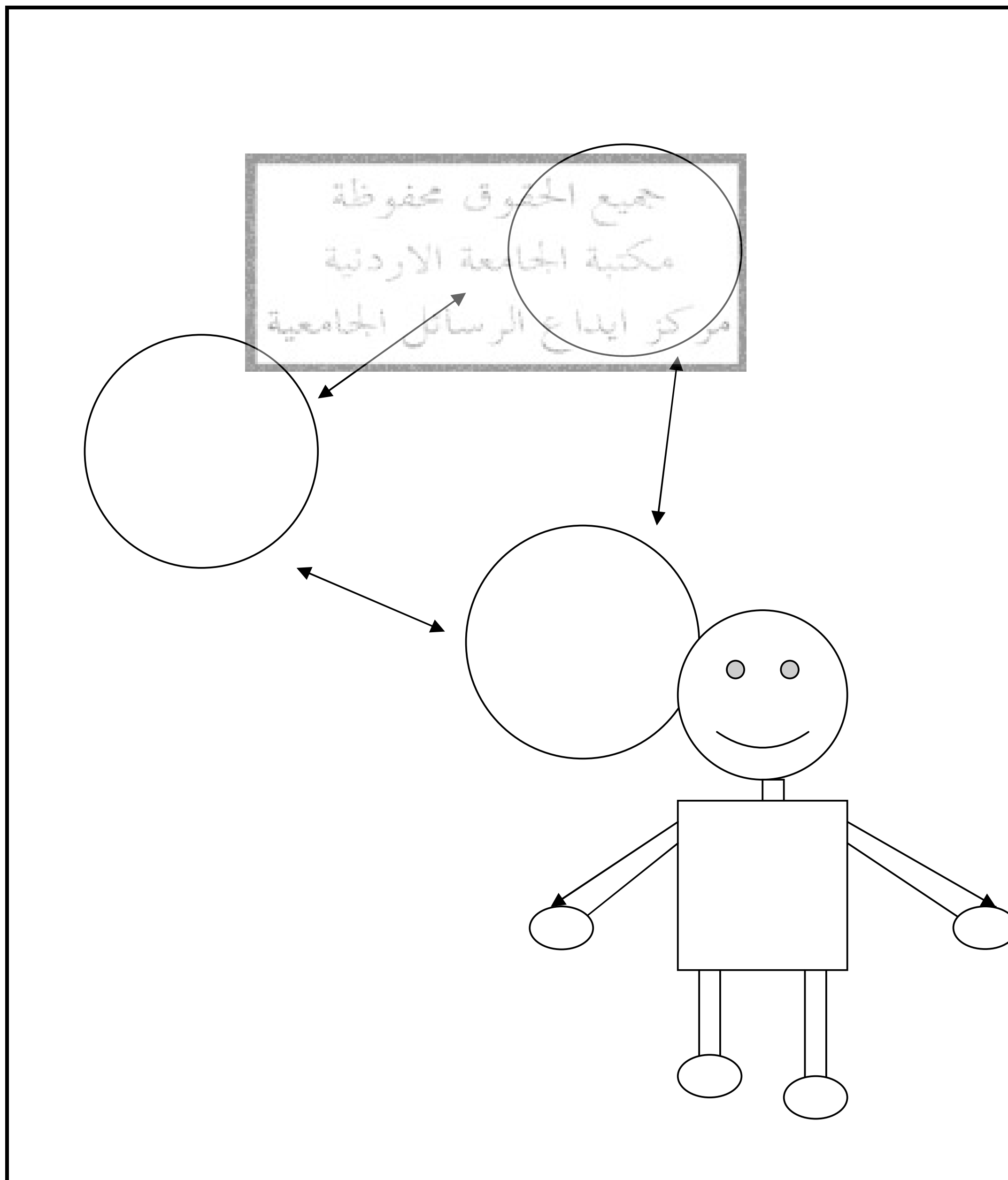
ـ يتم تعليم الأطفال عملية القفز بشكل صحيح وذلك بعمل الباحث كنموذج لها.

ـ يتم تعليم الأطفال القفز من مكان إلى اخر.

ـ يتم الشرح للأطفال كيفية القفز داخل الحلقات الدائرية.

ـ يطلب من الأطفال التالي:

- القفز من الحلقة الأولى إلى الثانية.
- القفز من الحلقة الثانية إلى الحلقة الثالثة.
- القفز من الحلقة الثالثة إلى الأولى.
- القفز باستمرار من داخل الحلقات الثلاثة.





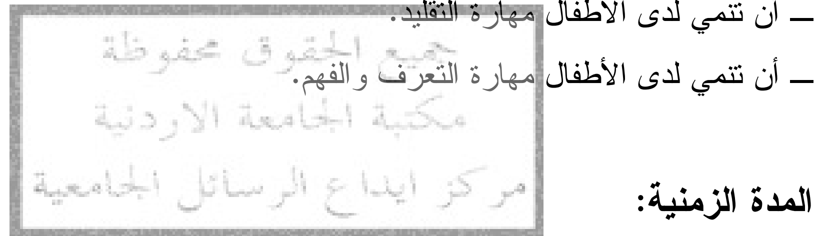
الشكل رقم:(11) لعبة القفز

4- لعبة استقبال وتصويب الكرة على الأهداف

الأهداف:

ــ أن تنمي لدى الأطفال مهارة التقليد.

ــ أن تنمي لدى الأطفال مهارة التعرف والفهم.



المدة الزمنية:

من 15- 30 دقيقة.

الأدوات المستخدمة :

كرة صغيرة، وأهداف للتصويب (علب مشروبات غازية فارغة).

شرح اللعبة :

ــ يتم عرض الكرة أمام الأطفال.

ــ يتم توضيح عملية الاستقبال للأطفال.

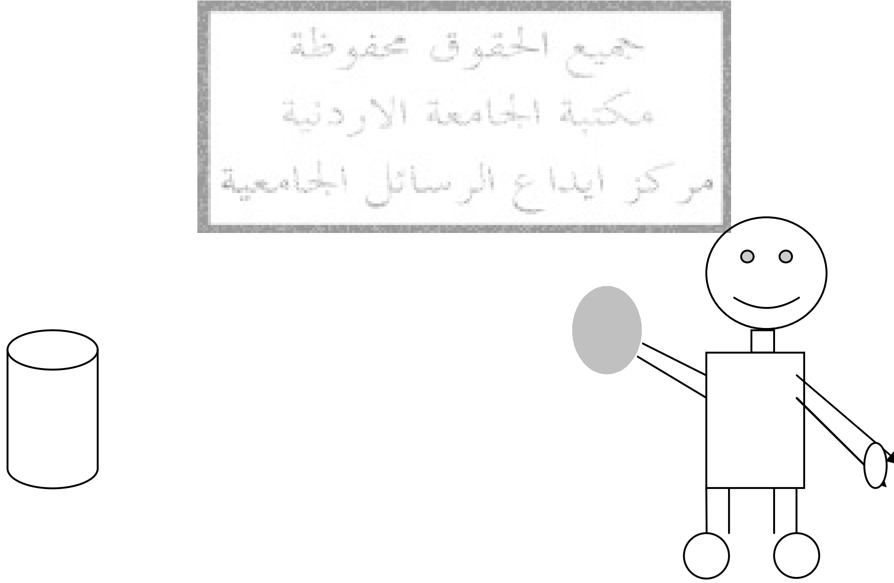
ــ يتم التوضيح للأطفال كيفية التصويب.

ــ يتم التوضيح كيفية إصابة الأهداف.

ــ يتم التوضيح للأطفال كيفية الاستقبال ثم التصويب مباشرة.

ــ يطلب من الأطفال التالي:

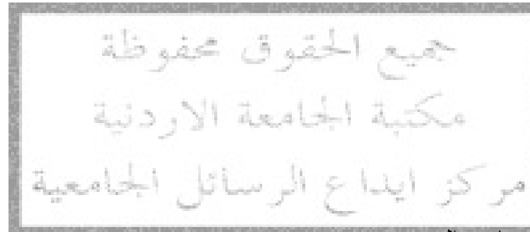
- استقبال الكرة.
- تصويب الكرة.
- استقبال الكرة ثم التصويب مباشرة تجاه الأهداف.



الشكل رقم (12): لعبة استقبال وتصويب الكرة على الأهداف

الأنشطـــة الحركيـــة الدقيقـــة

5- الخيط والخرز



الأهداف :

ــ أن تنمي لدى الأطفال مهارة التعبير.

ــ أن تنمي لدى الأطفال مهارة الانتباه.

المدة الزمنية:

من15-30 دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

خيوط، خرز.

شرح اللعبة:

ــ يتم الشرح للأطفال عن الأدوات المستخدمة.

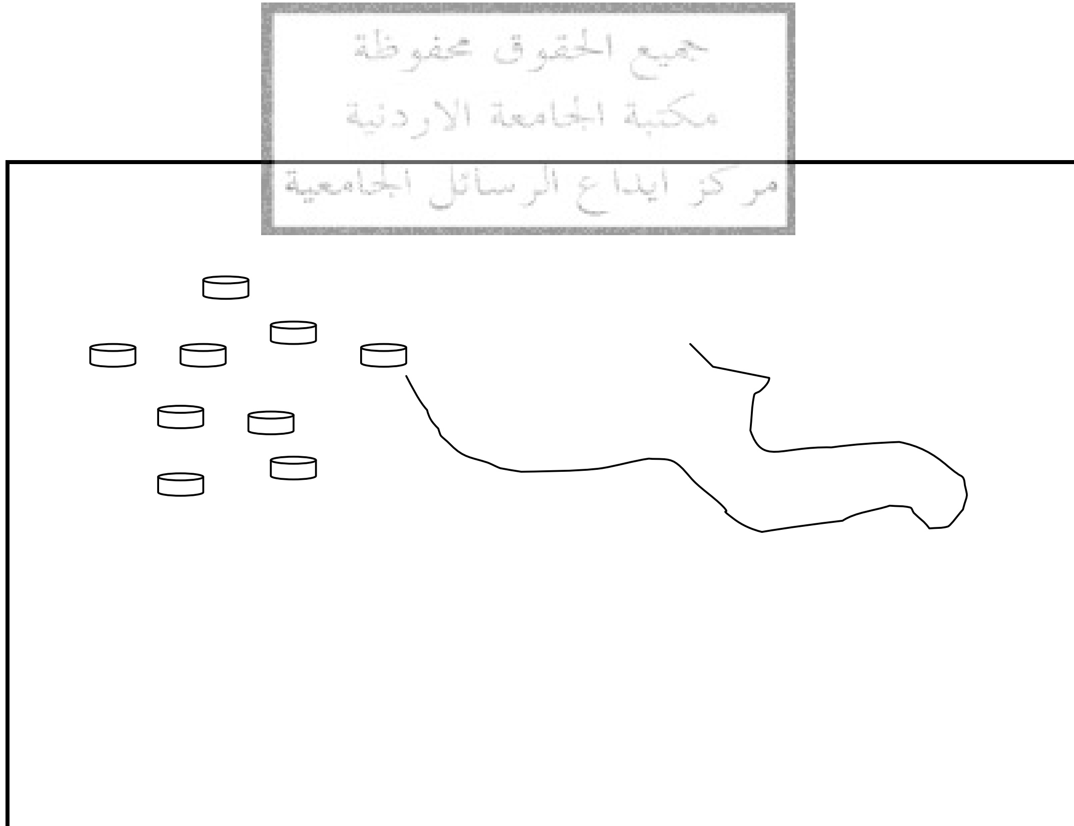
ــ يتم عرض (عقد) مصنوع من الخيط والخرز.

ــ يتم الشرح للأطفال كيفية عمل العقد من الخيط والخرز.

ــ يقوم الباحث بمسك الخيط وإدخال الخرز في الخيط واحدة تلو الأخرى.

ـــ يطلب من الأطفال :

- عمل عقد عن طريق إدخال الخرز في الخيط واحدة تلو الأخرى.



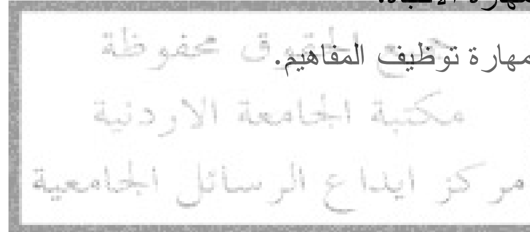
الشكل رقم (13): لعبة الخيط والخرز

6-لعبة التقاط الخرز

الأهداف:

ـ أن تنمي لدى الأطفال مهارة الانتباه.

ـ أن تنمي لدى الأطفال مهارة توظيف المفاهيم.



المدة الزمنية:

من 15- 30 دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

خرز، وحصى صغير، وصحن.

شرح اللعبة:

ـ يتم توضيح الفرق للأطفال بين الخرز والحصى.

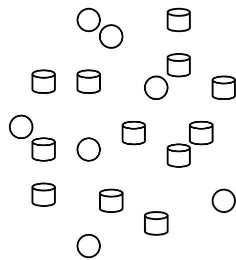
ـ يتم وضع الخرز في صحن والحصى خارج الصحن.

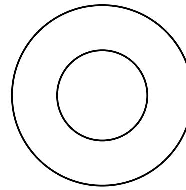
ـ يقوم الباحث بخلط الخرز مع الحصى.

ـ يتم رمي الخرز والحصى على الأرض.

ـ يطلب من الأطفال التالي:

- التقاط الخرز واحدة تلو الأخرى ووضعها في الصحن(لا يسمح بالتقاط أكثر من خرزة واحدة في كل مرة).





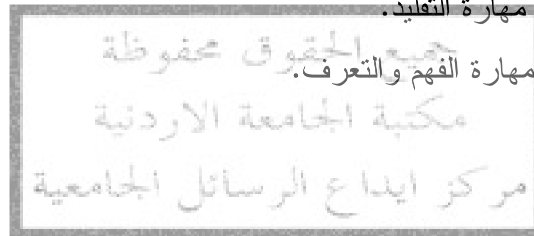
الشكل رقم (14): لعبة التقاط الخرز

7- لعبة العقدة

الأهداف:

ــ أن تنتمي لدى الأطفال مهارة التقليد.

ــ أن تنمي لدى الأطفال مهارة الفهم والتعرف.



المدة الزمنية:

من 15- 30 دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

خيوط سميكة.

شرح اللعبة:

ــ يتم عرض الخيوط السميكة للأطفال.

ــ يتم عرض عقدة من الخيط السميك.

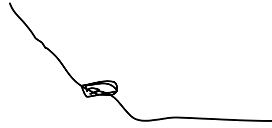
ــ يتم الشرح للأطفال كيفية عمل عقدة من الخيط السميك.

ــ يتم الشرح للأطفال كيفية فك العقدة.

ــ يطلب من الأطفال ما يلي:

- صنع عقدة من الخيط السميك.

- فك العقدة المصنوعة من الخيط السميك.



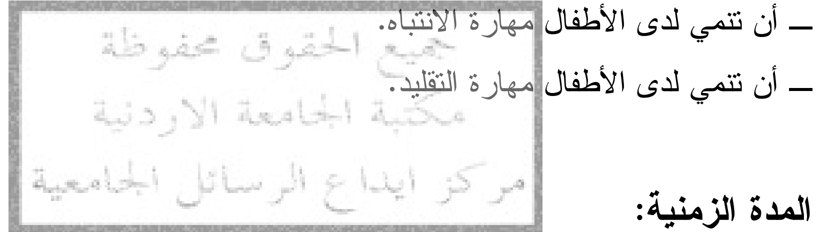
الشكل رقم (15): لعبة العقدة

8- لعبة الملاقط

الأهداف:

ـــ أن تنمي لدى الأطفال مهارة الانتباه.

ـــ أن تنمي لدى الأطفال مهارة التقليد.



المدة الزمنية:

من 15–30 دقيقة.

الأدوات المستخدمة:

ملاقط غسيل، وقطع ورق مقوى.

شرح اللعبة:

ـــ يتم تحضير ملاقط غسيل أمام الأطفال.

ـــ يتم الشرح للأطفال عن كيفية استخدام ملاقط الغسيل.

ـــ يتم تحضير الورق المقوى.

ـــ يتم وضع أربعة ملاقط غسيل على الورق المقوى.

ـــ يتم الطلب من الأطفال التالي:

- وضع أربعة ملاقط غسيل على الورق المقوى.



الشكل رقم (16) : لعبة ملاقط الغسيل

